



**GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO**  
**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE Y SU  
INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES AUTÓNOMOS**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**

**MAESTRO EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**MANUEL AVITUD CAMACHO**

**DIRECTOR DE TESIS**

**MAESTRO FLAVIO GERARDO VARGAS MONROY**

**TULA DE ALLENDE, HIDALGO, MAYO DE 2025**



## **DEDICATORIAS**

### **SARY**

Gracias por impulsar la maquinaria de sueños y realidades que motivaron el logro de este proyecto, la determinación y acompañamiento en las decisiones importantes, han sido la clave del éxito. Gracias

### **SELMA Y ASIEL**

El ejemplo de madurez, simpatía y gozo que les caracteriza, ha fortalecido el compromiso formativo de cada uno de los integrantes de este grupo familiar. Gracias por el apoyo.

### **MAMÁ, PAPÁ, HERMANOS**

Gracias a cada uno de ustedes, por los espacios de comprensión y deseos de superación que me han motivado a seguir adelante, por los consejos y muestras de afecto que impulsaron mi proceso formativo, las ausencias y las limitaciones de tiempo hacia ustedes ahora tienen un sentido y una recompensa. ¡Mil gracias!

### **A MI ASESOR DE TESIS**

Por el compromiso, exigencia e impulso que motivo la reflexión en cada proceso, este es el resultado conjunto de trabajo compartido que le identifica como un profesional autónomo en el campo de la educación. ¡Gracias maestro Flavio!



## **A MIS ASESORES**

De cada uno de ustedes llevo las adherencias formativas transformadas en palabras y pensamientos que permitieron el avance de este proyecto, su profunda calidez humana y pedagógica, ha dejado huella en el encuentro de sentidos y significados, latentes en el espacio socio-formativo de la Universidad Pedagógica Nacional, haciendo palpable el lema “Educar para transformar” ¡Gracias! Dr. Exzael, Mtra. Elsa, Dr. Ramiro, Mtra. Karina

## **A MIS COMPAÑERAS DE EQUIPO**

El trabajo colaborativo es el mejor instrumento para el logro de desafíos comunes. Las horas invertidas en este trayecto hicieron posible el reencuentro de tres sujetos con proyectos y sueños compartidos. ¡Gracias! ¡Delia y Sary!

## **A LAS PROTAGONISTAS**

Gracias por permitirme mirar a través de la ventana de sentidos y significados atribuidos al desarrollo de la autonomía profesional docente, para comprender la realidad que desde su perspectiva han construido en el mundo social.



# CONTENIDO

Introducción

Proceso metodológico

A. Proceso de problematización .....	19
Los objetivos de la investigación.....	28
Objetivo General .....	29
Objetivos Específicos .....	29
B. Enfoque teórico metodológico .....	29
C. El trabajo de campo .....	40
D. Fase de análisis y construcción del dato.....	54

CAPÍTULO I

AGENTES SOCIALIZADORES, LA RELACION FAMILIA - ESCUELA EN LA  
CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE ..... 63

1.1 La familia como primer agente socializador. Una mirada al pasado; ¡Una infancia pobre, pero feliz!.....	65
1.2 La educación escolar como segundo agente socializador; ¡Ponte a leer!, ¡busca las fechas y apréndetelas de memoria!.....	82

1.3 Adherencias formativas de la Escuela Normal; las experiencias de vida y estudio en un internado para mujeres .....	96
--	----

## CAPÍTULO II

LA AUTONOMÍA PROFESIONAL; ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. ....	135
---	-----

2.1 Influencia de las habilidades ciberculturales para el desarrollo del autodidactismo y configuración de la autonomía profesional docente .....	137
---	-----

2.2 El ethos y su relación con la autonomía profesional docente; “Siento que me llaman los niños, siento mi responsabilidad por estar ahí” .....	155
--	-----

2.3 El error como mediación pedagógica para el perfeccionamiento de los aprendizajes; “No te preocupes, si te equivocas de ahí vas a aprender” .....	182
--	-----

## CAPÍTULO III

LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS; PROMOTORAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES AUTÓNOMOS.....	197
--	-----

3.1 Concepciones sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y aprendizajes autónomos; La transferencia de la autonomía profesional a la práctica docente .....	199
--	-----

3.2 Habilidades sociales esenciales para el desarrollo de aprendizajes autónomos; “esos niños son inteligentes, hábiles, dedicados, comprometidos, responsables, muchas cosas” .....	210
--	-----

3.3 Metodologías activas; acciones potenciales para el desarrollo de la autonomía en el aula. “Aquí estoy, aprendiendo con los niños, nunca deja uno de aprender” ..... 231

Reflexiones finales

Referencias

Anexos



## INTRODUCCIÓN

“El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros”  
(Paulo Freire)

Ser docente: simplemente un concepto complejo de evidenciar bajo una sola perspectiva o dimensión que le constituye. Lo anterior, implica reconocer que el docente es un ser histórico social formado en diferentes ámbitos, épocas y contextos, con la finalidad de ofrecer el servicio educativo a una población requerida de conocimientos, valores, actitudes, aptitudes, habilidades entre otras muchas cualidades que así requieren los nuevos miembros de la sociedad.

Entonces, es posible reconocer a simple vista que las funciones y roles que circundan a la profesión, están enmarcadas en los procesos de profesionalización que atribuyen sentido a las condiciones básicas para ejercer la profesión. Para ello, requiere competencias intelectuales, morales, éticas, cognitivas, actitudinales y cualidades que le permitan intervenir en el hecho educativo.

En este sentido, resulta necesario adjudicarse sustancialmente de elementos que le otorguen facultades pedagógicas que demandan su intervención. Así, el tránsito formativo, resulta un desafío de profesionalización para avanzar en la consolidación de la transformación social.

Lo anterior, necesariamente implica trascender en la conceptualización de la profesionalización a la autonomía profesional, siendo capaz de asumirse como un sujeto preparado en el ámbito de la pedagogía, es decir; competente para construirse cognitivamente, proyectar poder de influencia en la sociedad, capacidad para edificar saberes propios basados en la reflexión y alienados a cortes teóricos de sostenida acción científica.

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo: comprender las interrelaciones que intervienen en la construcción de la autonomía profesional y cómo influye en el desarrollo de aprendizajes autónomos. Una aproximación conceptual a la autonomía profesional hace referencia a un sujeto:

Crítico, reflexivo capaz de transformar su propia realidad socio escolar. (...) En la cual ser crítico y creativo, no es sino la búsqueda de sentido ético en la escuela y la sociedad, a partir de la cual el profesor se convierte en un legítimo agente de transformación y desarrollo moral, operando según reglas mínimas de la argumentación y la convivencia democrática (Bazán y González, 2007, p. 75).

En este conducto, a su vez el aprendizaje autónomo significa que los estudiantes sean responsables de su propia educación. Es decir, que sean capaces de asumir responsablemente la construcción del conocimiento y participar activamente en su formación. Desde la perspectiva de Piaget, la importancia de la autonomía en lo educativo a través del desarrollo cognoscitivo, “indica que cada persona tiene un comportamiento de acuerdo a su concepción de la vida, la moral y lo social, para explorarlo y desarrollarlo a través de la investigación y la autoevaluación” (Arauco, 2021, p.34)

Por ello, educar para la autonomía ha sido desde hace años una finalidad para la educación, la cual es considerada como una de las cualidades humanas que posibilita la capacidad para actuar con base en principios y valores, para asumir el riesgo y compromiso que deviene de la libertad de decisión en el contexto social. En este sentido, la presente investigación, plantea la tesis:

La autonomía profesional representa un constructo socio formativo en permanente elaboración, la cual implica procesos reflexivos como resultado de las adherencias experienciales, actitudinales, morales y cognitivas aprehendidas en el trayecto de las relaciones con los diferentes agentes sociales que coincidieron en espacios

físicos, sociales y temporales, mismos, que aportaron a la construcción de sentidos y significados hilvanados por el conocimiento, la acción y la determinación de satisfacer la necesidad que movilizó el interés por aprender. Razón por la cual, definen su actuar en el escenario socio educativo. Del mismo modo, se distingue el sentido de transferencia para encauzar su misión hacia la construcción de sujetos críticos de su propia realidad, reflexivos de sus capacidades, límites y posibilidades de desarrollo en lo cognitivo, moral y actitudinal, para la edificación de capacidades con sentido de transformación en lo individual y colectivo.

Es así, como una de las vertientes conceptuales de la autonomía profesional, se manifiesta como la forma interiorizada que se construye por medio de las diversas interrelaciones que proveen de sentido e interés para capitalizar acciones que promuevan la movilidad de saberes, conocimientos, actitudes y valores enfocados al desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras e inéditas, basadas en la promoción de la iniciativa, la curiosidad, el descubrimiento y logro de aprendizajes.

De esta tesis, surge la relevancia de esta investigación, la cual radica en aportar elementos que permitan comprender la transición de la heteronomía a la autonomía, es decir, de la dependencia familiar y social, al desarrollo paulatino de la profesionalidad a la autonomía profesional, derivada de los múltiples procesos que implicaron la interacción entre agentes socializadores y procesos formativos en dos maestras que distan en edades, formas de pensamiento y condiciones psicosociales, pero que coinciden en procesos formativos relacionados al desarrollo de la autonomía profesional. Entonces, es posible que la presente investigación contribuya a ampliar la reflexión para comprender la importancia de como influyen los espacios sociales y formativos en la construcción de la autonomía, en lo moral, intelectual y profesional.

Por lo tanto, la formación docente, no puede ser reducida solamente a la construcción de saberes académicos o experiencias de la educación formal, debido

a que la formación atraviesa transversalmente todas las posibilidades de aprendizaje y construcción de conocimientos, que el sujeto adquiere en los diferentes ámbitos de su vida. Al respecto Honore (1980) menciona que:

La formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad (p.20).

Por otra parte, sumergirse en la investigación del proceso formativo de las docentes protagonistas, pudiera dar mayores elementos para comprender el sentido y la relación existente con el desarrollo de la autonomía profesional. Por ello, el presente trabajo tiene un enfoque cualitativo interpretativo, que forma parte del proceso de investigación. En un primer momento, detallo el proceso metodológico, el cual contiene los diversos pasos que van configurando este constructo. En él, se puntualizan los objetivos, tanto el general como los específicos que dieron rumbo y dirección a dicho proceso.

Así mismo, retomé las voces de los autores que dan sustento al cuerpo teórico, mismo que se mantiene a través del rigor sistemático y científico. En este proceso, también, narro desde la perspectiva metodológica y teórica, el acceso al campo, con las técnicas e instrumentos necesarios para recuperar el dato empírico, rescatando lo dicho y lo hecho por los protagonistas en este espacio de relaciones que dan sentido y significado a la práctica docente.

Del mismo modo, incluyo el proceso de lo que representó la fase de análisis, misma que se desprende del trabajo de campo, mediante la cual fue posible llegar a la construcción de los tres capítulos que lo conforman. Este proceso representó una ardua labor cognitiva y reflexiva, para orientar el diálogo interpretativo entre las categorías sociales, la categoría del intérprete y la categoría teórica, proceso en el

que se llevó a cabo la triangulación para construir e interpretar artesanalmente el entramado sociocultural donde día a día edifican las prácticas de los sujetos protagonistas de la presente investigación. Es decir, se puede vislumbrar la forma en que la interpretación de la cultura escolar, se observa “como producto contingente de una construcción social e intersubjetiva específica” (Berger y Luckman, 1979, citado en Bertely, 2000, p. 64.)

En relación a los capítulos que conforman la estructura del presente trabajo, en el primero, que lleva por nombre: “Agentes socializadores; la relación familia – escuela en la construcción de la autonomía profesional docente”. Pretende llevar al lector por un recorrido histórico social de los agentes protagonistas de esta investigación, refiriéndome a la maestra Anel y Gaby. Al indagar sobre el contexto familiar y escolar permite, de manera particular, una comprensión del pasado desde una mirada puesta en el presente, de cómo las imágenes construidas en el contexto familiar simultáneo a la formación escolar, fueron configurando la personalidad, la identidad, las creencias y las experiencias de vida, que se “encuentran almacenados en la reserva de conocimientos disponibles bajo la forma de estructuras generalizadas de acción que se formalizan según una lógica biográfica de experiencias anteriores y prefiguran las experiencias por venir” (Delory, 2014, p. 700). De allí que, las experiencias mencionadas por la maestra Anel y la maestra Gaby, abren perspectivas para comprender los sucesos y acontecimientos de su vida, que permitieron desarrollar cualidades, experiencias y saberes para conformar sus propias concepciones que significativamente:

Corresponden con una estructura subyacente, en la medida en que esta se forja a lo largo de un proceso y, por tanto, se recurre a los conocimientos anteriores o “marcos de significación” para dar lugar y función a aquello que se aprende (Hernández, 2012, p. 42).

Es así, como al analizar el dato a través de las evidencias basadas en la libertad y represión, pobreza y felicidad, independencia y apego, luchas y negociaciones, como códigos binarios que fueron conformando la esencia del sujeto, me llevaron a la comprensión de las concepciones sobre la autonomía que han edificado cada una de ellas.

En el segundo capítulo, que lleva por nombre: “La autonomía profesional; alcances y limitaciones de la práctica pedagógica. Se reconoce aquí, la manera en que se objetivan los procesos que desarrollan las docentes mediante su práctica, destacando esencialmente la reflexión y la promoción del diálogo.

Así mismo, se evidencia como la configuración del ethos en la docencia, permite establecer ciertas relaciones como recuento del paso por las instituciones que han formado a los docentes protagonistas de la investigación. Por ello, bajo la conceptualización de ethos podría decirse que se trata de:

Una combinación de: a) la eticidad de la profesión (valores, pautas y códigos a los que se les suele llamar “ética profesional”) que, una vez internalizada, constituye el elemento sustancial; b) la estructura motivacional, es decir, aquello por el cual el sujeto se siente obligado a actuar, que constituye el elemento formal del ethos y le confiere su dimensión moral; c) las formas de autorregulación, que hacen congruente la conducta con la moralidad y la eticidad aceptada, y d) el ser moral a que se aspira (Luna, 2017, p.3).

En congruencia con lo anterior, se destaca el desarrollo de la reflexividad por parte de las maestras Anel y Gaby como elemento que acompaña las prácticas docentes que desarrollan en el aula. Así mismo, es posible obtener un acercamiento al efecto que implica la intervención docente en los alumnos en el fomento de valores congruentes con el progreso de habilidades auto formativas.

En la medida en que el diálogo se hace presente para reconocer que tanto el alumno como el docente integran parte de un grupo social, existe un encuentro en el cual ambos actores manifiestan el pensamiento y la acción escolar en función del rol que desempeñan. Dado que, en la intermediación por el reconocimiento de los efectos de las instituciones sobre los individuos se consolidan acciones encaminadas a una aproximación de los elementos sustanciales que subyacen a la autonomía.

En el tercer capítulo: “Las metodologías activas; promotoras en la construcción de aprendizajes autónomos”. Mismas, que provienen de las construcciones socio-cognitivas que encarnan su ser desde la formación en las instituciones por donde han transitado. En este espacio las maestras Anel y Gaby, expresan algunas de las voces de los maestros que ocuparon un lugar importante en su proceso formativo, las cuales siguen estando presentes como recuerdos que orientan a la vez su forma de ser. A partir de estas interacciones, es posible comprender la influencia que le atribuyen a la autonomía en lo moral, intelectual y profesional.

En este sentido, las aproximaciones a la construcción del concepto de autonomía juegan entre la independencia y la libertad, en oposición a la heteronomía, alienación intelectual y en consecuencia el contraste observado en estas fases sobre el desarrollo de la autonomía profesional y su influencia en la práctica docente.

Es así, como al final se hace un balance intelectual, sobre la integración conceptual, y sus relaciones asociadas al dato empírico e interpretativo, para comprender la perspectiva teórica sobre lo que representa la autonomía para los protagonistas de esta investigación y la forma en que repercute en su práctica docente. El desarrollo de la autonomía profesional docente abre la posibilidad para que los sujetos de la educación tengan una perspectiva abierta a nuevas posibilidades de concebir el mundo, con la finalidad de interactuar de mejor manera en el círculo social que a cada uno le compete, dando cuenta de ello a partir del proceso metodológico que implica la presente investigación.



# PROCESO METODOLÓGICO

## A. Proceso de problematización

La práctica docente es un cúmulo de experiencias que se construyen a partir de las diversas interrelaciones que se desarrollan en torno al contexto en el que el docente se encuentra inmerso histórica, política y culturalmente. Así, en el contexto del aula, surgen diversas manifestaciones de los procesos que se vinculan con la enseñanza y el aprendizaje, donde una de las funciones que desarrolla el docente, es despertar el interés, así como la motivación para propiciar el aprendizaje. Lo anterior resulta crucial para el desarrollo de procesos, con la finalidad de que el alumno pueda de manera autónoma acercarse al conocimiento dentro y fuera del aula.

La decisión de emprender esta odisea hacia lo desconocido comenzó con el interés de abonar conocimientos a mi formación como profesional de la educación, ahora bajo la perspectiva de la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa, donde mis expectativas me mantuvieron atento al cumplimiento de cada uno de los procesos que permiten el ingreso al nivel de posgrado. Debo reconocer que esta decisión implicó un cambio radical en mi forma de ver a la docencia. Pues cada lectura abrió una nueva perspectiva, a través del diálogo con los autores, con los maestros asesores y con nuestros compañeros.

Los primeros supuestos que tuve con relación a la temática a elegir fueron tres; en el primero de ellos, focalicé la mirada respecto a que el aprendizaje autónomo pudiera devenir como parte del capital cultural que posee cada sujeto, es decir, que este pudiera construirse mediante la integración de las diferentes dimensiones que abarca dicho constructo, reconociéndolo como:

La reserva de símbolos, imágenes, narrativas, ideas y valores que toda comunidad humana posee, y que materializa en prácticas y bienes de valor cultural. Las obras artísticas y literarias, las artesanías,

los contenidos gráficos y audiovisuales, entre otras expresiones creativas, son manifestaciones objetivadas del capital cultural, y constituyen actividades basadas en sistemas de creencias, estimaciones, saberes y actitudes que caracterizan a individuos y a comunidades enteras (Oliva, 2017, 346).

El segundo supuesto, estuvo determinado por los efectos de la influencia del ambiente escolar, como principal detonadora de las condiciones que pudieran favorecer el desarrollo de la autonomía, donde el maestro como agente principal del desarrollo humano, es quien posibilita la construcción la autonomía en los alumnos mediante la práctica docente. Como consecuencia, llegué a considerar que la autonomía se construye a partir de la forma en que las interacciones permiten tanto al docente como el alumno acercarse al conocimiento como una invitación al descubrimiento compartido de la realidad que se edifica en esa interrelación.

El tercero de los supuestos, estuvo orientado a que la autonomía, también se hace posible, debido a la intervención de otros agentes ajenos al ambiente escolar, es decir, a la integración dentro del contexto familiar o social, donde las acciones cotidianas, las experiencias, las creencias y los valores fortalecen la toma de decisiones para permitir su desarrollo.

Es por ello, que, al entrar a la maestría, estos primeros supuestos orientaron la mirada hacia la construcción de una propuesta de intervención, precisamente para que a través de la práctica docente hubiese un acercamiento al logro de la autonomía en los alumnos, la cual estuvo enfocada al planteamiento ¿Cómo a través de la práctica pedagógica es posible desarrollar el aprendizaje autónomo en los alumnos de primaria?

Dicho planteamiento estuvo vinculado a la preocupación sobre la forma en que las prácticas promueven el aprendizaje en el aula, donde he observado que nos han enseñado a mantenernos quietos e inactivos, debido a que se espera la instrucción

del docente, pues como menciona Freire (1987) “cuanto más se le imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar” (p. 53).

Por tanto, pude rescatar con base a mi experiencia como docente frente a grupo, que el alumno está habituado a recibir instrucciones, siguiendo las indicaciones para generar un producto que sea del agrado del docente, de tal manera que, entre más apegado esté a sus condiciones es mayor el estímulo otorgado, dejando a un lado, la creatividad y el necesario descubrimiento personal. Esta teoría, también es reforzada entre padres de familia, donde rescato de sus voces, a lo largo de mi trayectoria, la frase, quizás hasta coloquial, “que el mejor maestro, es aquel que mantiene quietos, callados y controlados a los alumnos”. Así mismo, hago referencia a cómo desde mi percepción, la educación ha sido posible en mi formación escolar alienada a las prácticas tradicionalistas, en este sentido:

La educación tradicional ha sido y es, represiva y coercitiva en la parte moral, memorística en lo intelectual, discriminatoria y elitista en el plano social, conformista en lo cívico; produciendo un estudiante pacifista en lo intelectual, no creativo y sin iniciativa. Además, dice, que los estudiantes siempre tienen la sensación de no saber exactamente porqué o cómo fue que obtuvieron una nota aprobatoria o no. (Galván, 2021, pp.965-966).

Con base en lo anterior, considero que, de esta acepción por parte del autor, crea una reflexión en mí que me concedió reconocer las experiencias vividas como docente frente a grupo, las cuales ahora me han permitido visualizar que la escuela tradicional sigue permeando la práctica docente en la actualidad. Desde el momento en que entré a la maestría, comencé a ver la educación de otra manera, comencé a observar con más cuidado todo acontecimiento que sucedía en mi entorno inmediato, ello, me causó confusión e incertidumbre, al contrastar con lo que ahora

estaba descubriendo en la lectura y mirada de la realidad desde la perspectiva de diversos autores que atraparon el interés por seguir cuestionando mi contexto escolar.

Por ello, una vez que ingresé a la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE), a partir de la interacción con las lecturas, comencé a reflexionar sobre los principios y fines que persigue la maestría, que en concordancia con el interés para mí desarrollo profesional, me permitió enfocar la mirada hacia la práctica docente. Es válido enunciar que este trayecto formativo representó grandes desafíos cognitivos desde un inicio. Sin embargo, también aportó elementos valiosos para ir construyendo teórica y metodológicamente el proceso de investigación.

Así, fui reestructurando mi anteproyecto, es decir con el que inicié mi proceso para entrar a la maestría, de tal manera que mis incertidumbres fueron dando giros entre cada lectura, entre cada idea y cada planteamiento, de esta forma, me permití revisar continuamente dicho proceso de construcción.

Por otro lado, las primeras teorías y conceptualizaciones que me sirvieron de base teórica en este proceso, giraron en torno a los representantes teóricos que explican la construcción del conocimiento, en este caso a Piaget, con la idea de que los aportes teóricos permitieron enlazar los primeros supuestos. En este sentido, hago referencia a las primeras teorías o categorías prestadas que utilicé con la finalidad de tener un acercamiento a las conceptualizaciones correspondientes a la temática a desarrollar para construir reflexiones sobre los procesos que potencian el desarrollo de la autonomía desde el origen hasta la autonomía profesional de los sujetos de investigación. En este sentido Piaget señala:

La diferencia entre dos tipos de moralidad: la moralidad autónoma y la heterónoma. También, manifiesta que los niños desarrollan la autonomía, tanto en el ámbito moral como en el intelectual, y que la

finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía”  
(Kamii, 1980, p.1)

Con relación a lo anterior, la posibilidad de desarrollar la autonomía está en función de las interacciones y finalidades que suscitan en el contexto del aula. En este sentido la autonomía se expresa como finalidad del sistema educativo que toma mayor relevancia en el modelo de Aprendizajes Clave, retomando inicialmente la autonomía curricular. Además, se considera que, a partir de esta, se persigue la autonomía del docente y por consecuencia la del alumno. Así, la práctica docente es diversa según la temporalidad y los sujetos que en ella intervienen, considerando el contexto en el cual intervienen. Teniendo presente lo anterior, la educación en la época de cuando yo fui estudiante del nivel primaria, estuvo basada esencialmente en la imagen del maestro como interlocutor de la clase, de tal manera que el docente era el modelo a obedecer durante toda la jornada escolar, es decir.

El magistrocentrismo [...] el maestro es el modelo y el guía al que se debe obedecer; el enciclopedismo la clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización; todo lo que el niño tenía que aprender se encontraba organizado, ordenado y programado en el manual escolar; [...] verbalismo y la pasividad, donde el método de enseñanza será el mismo para todos los niños y en todas las ocasiones. El repaso, entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental en este método (Castañeda, s.f. p.46)

De esta idea, basada en la escuela tradicional, es donde se concibe la forma de enseñanza que atraviesa espacial, temporal, cultural, económica y socialmente los procesos de aprendizaje de los sujetos, razón por la cual, resultó importante reflexionar sobre el impacto que podría sostener la forma de percibir, comprender y realizar la práctica docente en los respectivos contextos donde se desarrollan.

La posibilidad de comprender los desafíos que representa la educación en la actualidad basada en el desarrollo de la autonomía, que, en resumen, significa “llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (Kamii, 1980, p.1). Representa una construcción a través del sentido que le atribuye el sistema educativo a esta cualidad esencial para el desarrollo de individuos capaces de interactuar en el mundo social de manera libre y responsable. Este diálogo aparece con más fuerza impulsado de manera inicial a partir del modelo por competencias con la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) 2004, que buscó integrar cualidades del sujeto, enfocadas en el desarrollo de competencias y cuatro principios que emparentan con el desarrollo de la autonomía, no como método de aprendizaje, sino como una cualidad o atributo que es necesario desarrollar en los estudiantes. Estos principios fueron concebidos históricamente desde el informe Delors 1997, como un requerimiento de la educación para el siglo XXI, basado en cuatro pilares del conocimiento:

Aprender a conocer, es decir, aprender los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer, para influir en el propio entorno, aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y aprender a ser, que es un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (García 2011, p.10).

La Secretaría de Educación Pública en México, comenzó con la travesía de implementar prácticas docentes que plantearan la formación de un sujeto integral en conocimiento, en habilidades, actitudes, aptitudes que impulsen su mediación con el mundo social que le rodea. Para fortalecer esta condición, fue necesario impulsar la profesionalización de los docentes, para transitar en un sistema educativo que orienta la mirada en el desarrollo de alumno como un sujeto integral.

Es conveniente expresar que, mis primeras concepciones se centraron en el docente, como el profesional de la educación que es responsable de estimular su propio proceso de profesionalización de manera autónoma con la finalidad de que exista la posibilidad de propiciar aprendizajes autónomos de los alumnos. Al interpretar, esta idea, me remitió nuevamente a mis primeros supuestos, los cuales hacen referencia a “las primeras instrucciones porque remiten a los puntos de interés, que al sentido del problema o las situaciones educativas que provocan el asombro del profesor investigador, donde siempre hay un puñado de intuiciones” (Sánchez, 1993, p. 11).

Así, recuerdo que el propósito con el que entré a la maestría, consistía en poner en práctica un proyecto de intervención tomando como eje rector a la autonomía, pues, dadas las condiciones que tenía presentes en mi práctica y algunas de las observaciones superficiales que consideraba de mis compañeros. Entre estas condiciones reconozco que hubo ocasiones en las que reprimí la participación de los alumnos por considerar fuera de lugar su intervención. Llegué a considerar que el que realmente sabía sobre los temas a tratar era yo. Por lo tanto, el alumno tendría solamente la oportunidad de reproducir lo enseñado, entre otras que de manera similar coinciden con la práctica observada superficialmente de mis compañeros; entre ellas, el saludo a la jerarquía institucional era un referente muy marcado, es decir, los niños, aun tendrían que levantarse para saludar cuando entrara a su salón algún maestro. Otro aspecto, quizás poco reflexionado en ese entonces fue la imposición de la disciplina rígida que mantenía en silencio a los alumnos, la cual también era símbolo de poder y sumisión a la vez.

En este sentido, podía sentir la necesidad de crear en mí, la conciencia de que los alumnos tuvieran la posibilidad de autodirigir su aprendizaje, de cambiar las condiciones que me mantuvieron sobre prácticas basadas en el tradicionalismo. Al mismo tiempo llegué a pensar sobre; ¿Cómo lograr que el docente se enfocara en

la búsqueda de estrategias para lograr autonomía que desencadenara en el aprendizaje autónomo de sus alumnos?

En esos momentos, llegaban constantemente a mi mente, una lluvia de preguntas y una constante reflexión. Por ello, también retomé en esos momentos lo que planteaba el programa de estudios Aprendizajes Clave, donde dice que el aprendizaje autónomo, es planteado desde el plan y programas de estudio bajo la teoría sociocultural planteada por Vygotsky, quien enfatiza que a partir de “la interacción social, ya sea con el docente o con sus pares, se va gestando en el estudiante la capacidad de comprender por sí mismo el mundo que lo rodea” (SEP, 2017).

De las nociones anteriores, fui analizando el rumbo de las preguntas que guiaron mi interés, enfocándome en comprender como las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje, promueven la autonomía y el aprendizaje autónomo en los alumnos. La intencionalidad de profundizar sobre las concepciones fue establecer el vínculo entre estas y la forma de llevar a cabo la práctica docente. En igual forma, fue posible rescatar indicios que dieron cuenta de procesos que aportaron elementos para comprender como influyen las concepciones de las docentes en la construcción de los aprendizajes autónomos, lo cual representó el hilo conductor del proceso investigativo. En este sentido, es posible establecer que concepciones representan:

El conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores, que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación sean estas ideas de un nivel más epistemológico, filosófico, estricto, psicológico, didáctico-curricular, metodológico experiencial, o se manifiesta de forma tácita o explícita (Simarra, 2017, p. 204).

En otras palabras, las concepciones representan las construcciones mentales que dan sentido y significado a la práctica docente, desde la perspectiva de la formación de experiencias, creencias y reflexiones. Por lo tanto, conforme fui avanzando, más cuestionamientos fueron llegando a mi mente y los fui reestructurando a partir de la reflexión sobre las mismas, muchas veces propiciadas por los asesores que hemos tenido. De esta forma, llegué a un segundo planteamiento, ahora con la consideración de que este sería enfocado en la práctica docente, como lo cuestioné en ese entonces ¿Cómo influyen las concepciones del docente en la construcción de la autonomía moral e intelectual en los alumnos de primaria?, ahora bajo este argumento, el tema continuó tratando de dar sentido al objeto de investigación para profundizar en la temática quedando de la siguiente forma “Influencia de las concepciones de los docentes para la construcción de la autonomía moral e intelectual en estudiantes de educación primaria”.

Esta noción continuó girando en relación a esta temática y objeto, como un proceso interactivo de la dinámica de investigación, en este trayecto, los asesores me aportaron sugerencias para focalizar el campo de problematización. Es aquí, donde las concepciones siguieron haciendo eco. Por ello, continué profundizando, en la búsqueda sobre las concepciones, las cuales también pueden ser comprendidas como las “teorías implícitas, creencias, formas de intervención comunicacional en el aula, acciones didácticas y muchos otros elementos de carácter subjetivos que prevalecen durante una práctica educativa” (Simarra, 2017 p. 212).

De este modo, todo proyecto parte de preguntas que dan sentido a los diferentes procesos que van determinando la direccionalidad, la profundidad que la misma investigación y el investigador requiere conocer, es así como, este proceso es reflexivo, flexible e imaginativo, mediante el cual es posible vislumbrar el objeto de estudio. Por lo tanto, comencé por formular un cuerpo de preguntas que dieran sentido y direccionalidad a la investigación. Estructuré muchas preguntas, deseché otras tantas, hasta encontrar las que consideré más adecuadas para guiar este

proceso. Estas preguntas, fueron abriendo la posibilidad de ser utilizadas durante el proceso de observación y entrevista. Algunas de ellas fueron las que protagonizaron el acto dialógico en las entrevistas, tales como:

¿Cuáles son los principios y los valores del contexto social, familiar y escolar que promueven o potencian el desarrollo de la autonomía, moral intelectual y profesional? ¿Qué significado le atribuye el docente a la autonomía profesional?, ¿Qué relación existe entre las concepciones del docente y la práctica enfocada en el desarrollo de la autonomía profesional?, ¿Qué acciones pedagógicas potencian el aprendizaje autónomo como efecto de la práctica docente en los alumnos de primaria? ¿Qué métodos o modelos educativos potencian el desarrollo de prácticas docentes enfocadas en la autonomía? ¿Qué importancia tiene el trayecto de su historicidad para la cimentar el concepto de autonomía? ¿Qué metodologías, estrategias, técnicas, instrumentos utilizan para ese proceso de edificación de aprendizajes autónomos?

De esta forma, las reflexiones, el análisis y pretensiones me permitieron ir acotando el sentido que se siguió construyendo, como parte del proceso de investigación, hasta concretar finalmente con el nombre de “La construcción de la autonomía profesional docente y su influencia en el desarrollo de aprendizajes autónomos”.

### **Los objetivos de la investigación**

La construcción de los objetivos resultó del proceso de interpretación de las preguntas guía y del gran planteamiento, como un vínculo entre estas y la delimitación de lo que se pretende investigar, es decir, los objetivos “constituyen una construcción del investigador para abordar un tema o problema de la realidad a partir del marco teórico seleccionado” (Sautú, 2005, p.36) En este sentido, requerí construir dos tipos de objetivos, el primero de ellos se refiere al objetivo general denominado foco, mientras que los segundos son los objetivos específicos que se

desprenden del principal, las cuales muestran la intencionalidad del investigador. De esta forma construí reflexivamente los siguientes objetivos.

### **Objetivo General**

Comprender como se construye la autonomía profesional y cómo influye en el desarrollo de aprendizajes autónomos.

### **Objetivos Específicos**

- Revelar de qué manera los agentes socializadores del contexto familiar y escolar, influyen en el desarrollo de la autonomía profesional.
- Reconocer los alcances y limitaciones de la autonomía profesional y su efecto en las prácticas pedagógicas.
- Interpretar las concepciones sobre enseñanza, aprendizaje, autonomía, aprendizaje autónomo y sus posibilidades de desarrollo.

## **B. Enfoque teórico metodológico**

Es importante señalar también que este proceso es dinámico en su construcción, en el que ir delimitando y acotando el campo, permite a la vez reconocer las relaciones teóricas, epistémicas y metodológicas que se establecen en las diferentes líneas de investigación, las cuales están sustentadas desde los paradigmas y cuestiones que van configurando dicho proceso. Por ello, una de las primeras acciones que realicé a la par de las decisiones que fui tomando, se refiere precisamente al reconocimiento de los elementos que dieron sentido a la investigación, lo cual me permitió ir configurando a través de la elección; el paradigma, el enfoque, la metodología, las técnicas e instrumentos que hicieron posible una mirada epistémica de la investigación.

Se comprende entonces, que un paradigma “es una visión teórica que define la relevancia de los hechos sociales, proporciona hipótesis interpretativas y orienta las técnicas de la investigación empírica” (Kunh, citado en Corbetta, 2007, p.6), desde luego fue importante profundizar en otras miradas para alcanzar a comprender los diversos significados que requiere el proceso teórico metodológico de la investigación, bajo este entendido Vasilachis (1987) dice que los paradigmas son:

Los marcos teórico-metodológicos de interpretación de los fenómenos sociales creados y/o adoptados por los científicos sociales de acuerdo con los siguientes supuestos que responden a los interrogantes planteados: 1) una cosmovisión filosófica, 2) la determinación de una o varias formas o estrategias de acceso a la realidad, 3) la adopción o elaboración de conceptos de acuerdo con la o las teorías que crea o supone, 4) un contexto social, 5) una forma de compromiso existencial y 6) una elección respecto de los fenómenos sociales que analiza (p. 81)

De este modo, una vez reconociendo que la comunicación representa el proceso a través del cual es posible entender, comprender e interpretar de qué manera se relacionan, el mundo objetivo con el subjetivo y este a su vez, con el mundo social, nos lleva a reconocer que necesariamente el lenguaje es quien hace posible este proceso al ser:

Un medio de entendimiento en que hablantes y oyentes, manejando un sistema de mundos co – originarios, se refieren, desde el horizonte, pre interpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente, a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo (Vasilachis, 1987, p. 84)

Reconocer al sujeto de estudio en sus diferentes relaciones sociales, como agente del acto educativo, me llevó a entender que en el mundo de la vida es donde

desarrolla todas las acciones que conciernen a su ser como sujeto social, por lo tanto, el mundo de la vida para Habermas concierne a diferentes elementos que tienen que ver directamente con:

a) lo familiar, lo que damos por sentado, b) al horizonte de convicciones comunes, a problemáticas, en el que se da la acción comunicativa, c) al saber prerreflexivo y) al tejido de certezas. Así, el oyente y el hablante se entienden desde y a partir del mundo de la vida sobre algo que pertenece al mundo objetivo, subjetivo y/o social (Vasilachis, 1987, p.86).

Por su parte, el entendimiento orienta la mirada hacia la dinámica de la investigación, la cual estuvo influenciada por la relación intrínseca entre paradigmas y las estrategias para llevarla a cabo. Sobre todo, abre la perspectiva sobre el efecto social en la recuperación del sentido de la comunicación por medio del lenguaje.

Así, dentro de la investigación social existen tres paradigmas, ellos son, el paradigma positivista, el interpretativo y el crítico, cada uno de ellos, con sus respectivas teorías, metodologías, objetivos, técnicas e instrumentos. De ahí, que la presente investigación se ubica en el paradigma interpretativo, el cual se basa en la singularidad de los fenómenos, como hechos o acontecimientos únicos e irrepetibles. Es así, como desde su carácter cualitativo, este paradigma busca:

Profundizar en la investigación, planteando diseños abiertos y emergentes desde la globalidad y contextualización. Las técnicas de recogida de datos más usuales son la observación participativa, historias de vida, entrevistas, los diarios, cuadernos de campo, los perfiles, el estudio de caso, etc. (Ricoy, 2006, p. 17).

Al ir reconociendo estos elementos, me permitió asumir que la investigación requiere de un proceso reflexivo holístico, pues, la teoría que la configura tiene la

función de propiciar la reflexión del fenómeno educativo, pretendiendo así interpretar sentidos y significados de lo que hace el sujeto, considerando además creencias, valores, concepciones, experiencias y saberes. Este proceso requirió de sistematicidad para poder comprender la realidad del hecho educativo en cuestión, desde la forma en cómo el docente relaciona su pensamiento, con la actividad que demuestra cuando desarrolla su práctica. Con base a lo anterior, me concentré en comprender la realidad que emana de lo expresado por los docentes, al considerar sus concepciones para comprender la forma en que se construye la autonomía profesional y cómo influye está en el desarrollo de aprendizajes autónomos.

En el nivel epistemológico, hago referencia al establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez del conocimiento. Así, desde esta perspectiva, la investigación cualitativa asume una vía inductiva, que parte de una realidad concreta y los datos que ésta le aporta para llegar a la conceptualización analítica de la información recolectada.

En este nivel, rescaté elementos que fueron entrelazando el discurso empírico con el teórico, como un proceso de construcción sistemático, donde lo dicho, lo hecho, lo observado, crea un contraste entre el fenómeno que prevaleció en el campo de investigación durante la temporalidad de su vigencia. Lo anterior, me permitió trazar líneas de análisis para comprender las relaciones entre dato empírico y voz de varios autores, que en su conjunto fueron configurando y dotando de sentido a este proyecto.

Por nombrar a algunos de los autores que me llevaron a comprender el objeto propuesto, menciono a Freire en “Autonomía de la pedagogía” como uno de los ejemplos más visionarios de lo que representó esta concepción que atrapó mi interés por comprender el sentido que se le atribuye a la autonomía profesional y el efecto e influencia que impacta en las prácticas docentes.

Así mismo, la investigación cualitativa, representa un entramado de diversas perspectivas, miradas y horizontes que convergen en el espacio y época en que salen a la luz como indicios que proveen de sentido y significado a diversos fenómenos que prevalecen en las prácticas docentes. Dichas miradas documentadas mediante la investigación, permiten un acercamiento a temáticas semejantes que articulan la comprensión y reflexión sobre los procesos de construcción de nuevos sentidos. De lo anterior mencionado, se desprende la importancia de infiltrarse en textos que en su compendio estructuran el estado del arte, el cual constituye un referente para identificar lo que se ha investigado sobre el tema de interés, es decir, sobre la autonomía y sus diversas áreas de desarrollo. Por lo tanto, a este medio exploratorio de otras realidades auténticas e identitarias, se le reconoce como estado del arte, así:

El estado del arte es una investigación documental que tiene un desarrollo propio, cuya finalidad esencial es dar cuenta de construcciones de sentido sobre bases de datos que apoyan un diagnóstico y un pronóstico en relación con el material documental sometido a análisis (Patiño, 2016, pp.169-170).

El estado del arte, abrió nuevas perspectivas y dimensiones para permitir la reflexión analítica de la construcción del objeto de estudio. Este proceso reflexivo fue esencial para que a través la lectura y relectura de variados textos enfocados en los procesos afines a la autonomía, pudieran darme luz sobre las líneas a seguir para construir la capacidad de orientar y focalizar la mirada como investigador. Ello, me sirvió para reconocer la forma en que otros investigadores construyen temáticas relacionadas con la causa del interés por investigar.

Así mismo, es necesario reconocer al Estado de conocimiento como el catálogo que otorga la clasificación del grado de científicidad de nuestro proyecto, designado en las categorías de análisis que dispone el Consejo Mexicano de Investigación

Educativa. Así, el presente proyecto pretende clarificar las prácticas educativas en espacios escolares bajo la línea de modelos, tendencias, tradiciones y experiencias en prácticas pedagógicas y prácticas profesionales.

Después de haber leído diversos documentos que ayudan a dar luz, sentido y direccionalidad para sustentar el proceso de investigación, fue necesario considerar el posicionamiento metodológico, para definir el rumbo que debería tomar la investigación. Por ello, cuando me refiero a la construcción del objeto de investigación, estoy refiriéndome a los diferentes procesos la conforman, es decir, “al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas [...] la manera de realizar la investigación [...] los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva” (Taylor y Bogdan, 1987, p.15).

En este sentido, hice la distinción teórica la cual me remitió a las perspectivas que en relación al objeto de estudio constituyen las “costumbres, representaciones colectivas, formas sociales”: éstos son los verdaderos hechos científicos del sociólogo, ya que no son hechos registrados conscientemente, es decir arbitrariamente, por el autor del documento” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002, p. 164).

Bajo este entendido, consideré centrar la investigación en una metodología cualitativa, cuya finalidad es, comprender los fenómenos sociales en medios naturales donde estos se desarrollan, así como, a las intenciones, experiencias y opiniones de los participantes que intervienen en el proceso. De acuerdo, a la configuración que enmarca el proceso, esta puede definirse “como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. (Quecedo y Castaño, 2002, p.7)

Por lo tanto, tomé ciertas decisiones epistémicas, que me permitieron establecer las relaciones de la reflexión con lo investigado en el campo de estudio explorado. Todo aquello que alcanzó a tomar la instantánea del tiempo y el espacio donde se

desarrollaron las acciones, me proporcionaron los primeros elementos para el análisis de la realidad que se vive en el centro escolar donde la investigación permitió abrir la dimensión social de la educación y sus relaciones intrínsecas con las prácticas docentes.

Las prácticas docentes son un fenómeno a través de las cuales el agente socializador del conocimiento, lleva a cabo una serie de acciones con la intención de propiciar aprendizajes en los alumnos. Dentro de este marco, la tendencia de la investigación implica especificar los abordajes que sustentan los procesos que otorguen sentido a la construcción del objeto de estudio. En este entendido, investigar en el ámbito educativo, significa comprender que el campo a su vez, está determinado por los aportes de la investigación cualitativa desde los fundamentos de la fenomenología, según Husserl (1998).

Pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno (Fuster, 2019, p. 202).

Reflexionando sobre las perspectivas, vislumbré que, al momento de realizar la investigación, fue preciso reflexionar varias ocasiones para alcanzar a interpretar y comprender los fenómenos que suscitan dentro del campo educativo. De acuerdo a lo anterior, dichos fenómenos quedaron materializados en la palabra escrita a través de la sistematización de los datos. Por eso, fue necesario reconocer el sentido que aporta la Hermenéutica a lo escrito y descrito, por ser el argumento mediante el cual se validó el proceso de la investigación, es por ello que atiendo a este referente para sustentar esta construcción social interpretativa de la realidad, donde retomé a Gadamer, por ser considerado el padre de la hermenéutica

filosófica, quien a través de la palabra escrita abre la perspectiva de la comprensión reconociendo que:

Gracias al lenguaje, el fenómeno hermenéutico adquiere un alcance universal: no sólo los fenómenos histórico-espirituales, sino todo cuanto puede ser comprendido es, en principio, comprensible, justamente porque puede ser articulado lingüísticamente (aunque de hecho no lo sea). Sin la posibilidad de la representación lingüística no tendría sentido pretender que verdaderamente se comprende algo, y no hay nada acerca de lo cual no pueda decirse alguna cosa con sentido. Sin palabras que la puedan expresar, la comprensión queda trunca. Este es el sentido de la afirmación, muchas veces mal entendida, según la cual: "El ser que puede ser comprendido es lenguaje" (De la Maza, 2005, p. 135).

Hasta este momento, la hermenéutica está en función de comprender lo escrito, a través del sentido y significado que se le atribuye a la palabra dicha por los sujetos, no como una forma descriptiva de la realidad, sino como una forma profunda de interpretar las subjetividades que la atañen mediante lo que no está escrito en el sentido multifacético del lenguaje. Es decir, enfatiza ese esfuerzo interpretativo de los sujetos por comprender e interpretar su realidad. Además de la relevancia que tiene el lenguaje, al ser la mayor objetivación que realiza el hombre al nombrar su mundo, comprenderlo y vivir en él.

En este proceso de construcción, fui acotando la metodología cualitativa, como producto del análisis de los diversos textos abordados en la línea de investigación. En consecuencia, definí como elemental, incluir a la etnografía educativa como método cualitativo de la investigación social. Misma que me permitió acercar la mirada hacia los acontecimientos del espacio escolar, este último, nombrado por Bertely en su libro conociendo nuestras escuelas, refiriendo que "además de

documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clases, debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación” (Bertely 2000, p.32).

Así, estos aportes dieron sentido a mi permanencia en el campo para encontrar todas aquellas pistas que me permitieron construir el objeto de estudio. Para ese entonces, llevé un proceso reflexivo sobre las decisiones consideradas en el enfoque metodológico, el cual me permitió utilizar cierto tipo de técnicas e instrumentos para la recolección de datos. Estas fueron consideradas por el enfoque de investigación, cabe mencionar que la lectura de autores me orientó en el proceso para comprender las situaciones que acontecieron en el campo, cada una de ellas, me sirvieron para acompañar y crear un escenario previo al proceso descrito de la investigación.

Las técnicas o estrategias que utilicé fueron, la observación participativa, así como la entrevista a profundidad por ajustarse a la configuración teórico metodológica que se alinea desde la mirada del paradigma interpretativo. Estas técnicas, contribuyeron a la recolección de información, permitiendo el reconocimiento del primer nivel de interpretación realizada en el proceso de descripción detallada de los hechos, sucesos y acontecimientos que los sujetos crean y recrean en la cultura escolar mediante su práctica docente.

Con respecto a la observación participativa, esta supone “la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático, los acontecimientos de interacción calificados como básicos” (Bertely, 2000, p.48). Es decir, el investigador tiene que adentrarse en el campo con la intención de obtener la mayor cantidad de datos que pasan a formar la materia prima para iniciar con el complejo proceso de interpretación de lo dicho y lo hecho por los sujetos, objetivando las acciones en sus diferentes horizontes.

Mientras que la entrevista a profundidad, tiene que ver con “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100). Por ello, cuando se habla de entrevista, se entiende que implica el uso de las habilidades sociales para entablar una comunicación con fines investigativos que giran en torno a temas de interés para el investigador, que hábilmente rescata en el diálogo recíproco que genera la interacción social.

Siguiendo con la configuración del proceso metodológico, fue necesario continuar con el diseño de los instrumentos que estarían en función de poder estructurar la información empírica obtenida posterior a cada encuentro en el campo. Por ello reconozco, que “el trabajo etnográfico se funda principalmente en el registro de observación y entrevista, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica” (Bertely, 2000, p. 50). (Ver anexo 1 y 2). Fue así como diseñé los instrumentos que servirían de almacenes organizadores de la información que posteriormente rescataría del campo.

Otro instrumento que me sirvió como auxiliar para el registro de datos, es el diario de campo, el cual tiene la finalidad de ser un documento para describir los diferentes acontecimientos, situaciones, avatares o sucesos que por consiguiente permitieron ampliar la mirada previo a la entrada al campo. Un instrumento más, fue el cuaderno de notas discreto, en él, se fui anotando todo cuanto se alcanzó a observar y escuchar, de manera que se tengan presentes los datos, para más adelante poder realizar el registro ampliado de observación o de entrevista. En este cuaderno, escribí palabras que significaron la instantánea del tiempo capturada en tiempo real, representada por códigos que dieron sentido a lo observado y hablado en el momento de la entrada al campo. (Ver anexo 3).

El trabajo de transcribir lo dicho, lo hecho y lo observado, como se mencionó anteriormente representó un desafío considerable, sobre todo porque la palabra hablada se transfiere con demasiada rapidez en comparación con la capacidad y habilidad para transcribirla fielmente. Por este motivo, es posible utilizar en la investigación, grabadoras como dispositivos tecnológicos que coadyuvan en la recolección más precisa de la palabra inserta en lo acontecido en el campo. Sin embargo, para desarrollar las capacidades de etnógrafo, es importante que al llevar a cabo este proceso de transcribir en los registros ampliados puedan potenciarse.

Habilidades en el arte de escuchar, observar y transcribir rápidamente, lo cual repercute no sólo en la formación técnica del etnógrafo, sino en el desarrollo de la memoria fotográfica y de la intensa sensibilidad e intuición que requiere para inscribir e interpretar la acción social y las perspectivas subjetivas de los actores observados y entrevistados (Bertely, 2000, p. 52).

Con relación a lo anterior, reconocí que mi habilidad para almacenar datos en la memoria al principio no fue de lo más satisfactoria, por lo tanto, hubo momentos en los cuales, me sentí frustrado, por no alcanzar a escribir con la rapidez necesaria la información que genera el acto del habla. Es por esta razón, que tomé la decisión, de utilizar una grabadora integrada al celular para captar la mayor cantidad de datos, lo cual sin duda apoyo de manera significativa en la transcripción y análisis de los mismos.

Como puede observarse, la tarea de investigador no es del todo fácil, requiere desarrollar habilidades para captar la información. Por lo tanto, el proceso de investigación exige del investigador el uso de todas las habilidades socio-cognitivas que le permitan interactuar en el campo de estudio.

Lo mencionado hasta aquí, forma parte del cuerpo teórico – metodológico que sustenta el proceso, además de ir configurando todas las decisiones metodológicas

que dieron sentido y significado al proyecto de investigación, para continuar posteriormente con el proceso de trabajo de campo.

### **C. El trabajo de campo**

Para poder comprender las prácticas docentes es necesario llevar a cabo investigación de campo, por lo tanto, fue preciso comenzar a establecer vínculos con el medio empírico, para posteriormente proceder a rescatar datos que se encuentran inmersos en el escenario definido para llevar a cabo la exploración de sentidos y significados. Es importante comprender que el campo representa un espacio de reflexividad permanente en el cual las relaciones entre investigador y protagonistas se vuelve indispensable.

El proceso de trabajo de campo requiere en primera instancia de comenzar por explorar y profundizar sobre el espacio social, describiendo el escenario, los protagonistas, las condiciones apremiantes del lugar que implican relación con la investigación. En este sentido, Guber (2004), dice que “en el nivel empírico se define el tipo de población, y de lugar que serán necesarios para la investigación [...] consiste en darle nombre y apellido a la muestra y al lugar” (pp. 62-63)

Este proceso siempre representa un reto para el investigador, el desafío es grande a pesar de que la lectura de algunos autores, las recomendaciones de los asesores, la discusión en el aula, permiten guiar y establecer las pautas para entrar al campo a observar los procesos que conforman una realidad. Esta fase de la investigación, suele ser difícil porque hay que desplazarse sobre supuestos que me mantuvieron presentes en el espacio. Sin embargo, llegar a él, representó para mí una constante incertidumbre, debido a que estaba en marcha un cambio de centro de trabajo desde que comenzamos el primer semestre. Esto representó un reajuste en el esquema de escenario e informantes que había considerado inicialmente.

En cuanto me cambié de escuela, los docentes que tenía en mente para llevar a cabo la investigación, cambiaron radicalmente por esta causa. La distancia, el tiempo y las responsabilidades recién asumidas, modificaron el escenario que tenía en mente. Sin embargo, emprendí nuevamente el reto de recomenzar en mi centro de trabajo actual.

Por ello, cuando inicié con la fase de investigación que tiene que ver con la decisión de entrada al campo, tenía solamente dos meses de haberme integrado a la Esc. Prim. "Benemérito de las Américas", por lo tanto, también tenía poco tiempo de relacionarme con los maestros que laboraban en este espacio escolar. Ello me llevó a mostrar interés para observar la dinámica escolar, sus prácticas y la forma de intervenir en el espacio social.

Además, llevarla a cabo en este lugar debido a que la escuela tiene renombre dentro del municipio porque estuvo dentro de "Escuelas de Calidad" que fue un programa federal puesto en marcha como piloto en la escuela en el año 2002, donde además esta institución destacó en algunas ocasiones, debido a que obtuvo reconocimientos por llevar a tres alumnos a la etapa nacional del programa "Olimpiada del conocimiento".

Este centro educativo, tiene una matrícula de ciento treinta y seis alumnos, distribuidos en seis grupos. Los perfiles de los docentes corresponden a; un maestro con Normal Básica egresado del Mexe con una trayectoria de treinta y siete años de servicio justo en etapa de jubilación, atiende el grupo de sexto; el siguiente maestro también egresado del Mexe, con veintiocho años de servicio actualmente a cargo de quinto grado. Ambos maestros son quienes cuentan con mayor cantidad de años en esta escuela, pues el arraigo que los mantiene en esta comunidad está determinado por más de veinte años de permanencia en este lugar.

También integran la plantilla, dos maestras de reciente ingreso, quienes cubren beca comisión, ellas cuentan con preparación de licenciatura en educación y son

egresadas de escuelas particulares. Ellas cubrieron a los grupos de tercero y cuarto. Ambas maestras, por ser de nuevo ingreso iniciaron la práctica pedagógica con incertidumbres y temores, pero también asumiendo el reto con responsabilidad.

En Segundo Grado, la maestra Anel, quien tiene Normal Básica egresada de la Escuela Normal Rural “Benito Juárez” de Panotla, Tlaxcala, también, cuenta con una licenciatura en Educación Media con Especialidad en Telesecundaria, egresada del Centro Superior del Magisterio de Pachuca Hidalgo. Actualmente realiza una Maestría en Unid, sede Tula de Allende. Mientras que la Maestra Gaby, quien tiene a cargo el primer grado, cuenta con licenciatura en Educación Primaria, egresada de la Escuela Normal del Valle del Mezquital. Actualmente, también se encuentra cursando la maestría en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID). Ambas docentes iniciaron el reto y el desafío de continuar con su formación profesional en el nivel de posgrado.

En este sentido, la primera interrogante, me llevó a reflexionar y decidir con quiénes se llevaría a cabo el trabajo de campo, esto significa “explicitar el rumbo previsto, así como develar supuestos, intereses y tendencias a la que adscribe el investigador, simpatías y antipatías hacia algunos informantes, y la relación entre el campo y el objeto construido” (Guber, 2004, P. 60).

Anel y Gaby, son los nombres que asigné para encubrir la identidad de ambas maestras y con ello mantener la confidencialidad que requiere la investigación. En primer lugar, el nombre de Anel fue asignado en relación a una maestra que conocí en los primeros años de la docencia, cuyas características se asemejan en carácter, es decir estricta. Por el otro lado, el seudónimo de la segunda maestra, recae en semejanza a la maestra Gaby, otra maestra que asemeja el dinamismo dentro del aula y que orientó mis primeros pasos durante la educación primaria. Ambas colaboradoras de esta investigación, abren la posibilidad de construir un objeto de

estudio bajo el título: “La construcción de la autonomía profesional docente y su influencia en el desarrollo de aprendizajes autónomos”.

El hecho de acercarme a las maestras; Anel y Gaby, detonó el interés por conocer la forma en que desarrollan su práctica docente, debido a que han logrado reconocimiento dentro de la comunidad escolar, donde, además, puedo mencionar que durante el tiempo en que he observado su actuar dentro del espacio social, advertí que ambas trabajan de manera colaborativa y coordinada en la mayoría de sus actividades escolares.

Por esta razón, me incliné por determinar que la maestra Anel sería mi sujeto de investigación, pues ella tiene una forma de ser que me motivó a solicitar su consentimiento para el propósito de la investigación, me refiero las cualidades observadas en los primeros acercamientos. Ahí, tuve la oportunidad de observar el sentido de libertad que le otorgaba a los alumnos, lo cual atrapó mi interés por investigar el sentido que concedía a la autonomía, aunque ella, no se percató de la observación realizada. Cuando iniciamos el proyecto de investigación, ella cumplió sesenta años de edad y veinticinco años de servicio. Cabe aclarar, que esta condición laboral se dio en el sentido de que no ingresó de manera inmediata al servicio, siendo hasta el año de 1998, cuando ella logró este propósito, después de atender dos periodos de contrato antes de obtener la plaza inicial. En el momento en que ella ingresó al servicio educativo, era presidente de la república el Lic. Ernesto Zedillo Ponce de León y estaba vigente el modelo educativo 1993 bajo el nombre de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). En este sentido, el reconocimiento de las épocas, permite tener una mirada de las formas de interactuar con la docencia de acuerdo a los modelos educativos vigentes, reconociendo principios, objetivos y finalidades.

En el caso de la segunda maestra colaboradora, ella fue la maestra Gaby, quien se caracteriza por encontrarse en la juventud media, con once años de servicio, se

distingue además por ser dinámica, emprendedora, responsable, suele estar muy pendiente de los alumnos, se conduce a ellos con amabilidad y respeto. Ella ingresó al servicio docente en el año 2011, con la puesta en marcha del currículo formal que llevó por nombre Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB).

El hecho de reconocer el cruce de inserción a la docencia con el Plan y Programas vigentes tiene la intencionalidad de profundizar sobre las concepciones que fueron construyendo las colaboradoras de la investigación, respecto a la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía, en el campo personal y profesional.

Con respecto a la negociación para la entrada al campo, fui tomando una serie de decisiones que tuvieron que ver con los momentos en que me acerqué a los sujetos, es decir, buscar la oportunidad propicia para entablar el primer contacto. Por ello, para lograr el primer encuentro, me di cuenta que no es del todo fácil, debido a que no es lo mismo entablar un diálogo enfocado a un proceso de investigación que a una charla casual entre iguales. De hecho, esta última, acción me permitió platicar sobre cuestiones no intencionadas a la investigación, con la finalidad de romper el hielo y poder entablar una charla más amena, de la cual obtuve los primeros datos importantes para situarnos en la relación espacio-temporal de los primeros momentos vinculados a los orígenes familiares y de formación escolar. Por lo tanto, primero me acerqué con la maestra Anel para comentar la intencionalidad de que me proporcionara la oportunidad de llevar a cabo un proceso de investigación donde ella sería la protagonista.

Aquí, es preciso comentar que me encuentro implicado en mi centro de trabajo con la función de director sin grupo. Ambas maestras, son docentes en mi centro de trabajo. A pesar de que tengo acceso abierto al campo de la investigación, este espacio representó un doble reto, el primero de ellos, fue mantener el distanciamiento en el reconocimiento a los roles que desempeña cada uno de los involucrados en este proceso investigativo, para poder observar desde fuera la

implicación en el espacio socioeducativo. El segundo, tuvo que ver con la mediación de la función directiva, que representó mi papel, con la finalidad de ganarme la confianza de las maestras informantes, sin que ello representara el ejercicio de poder visible en el proceso de investigación, por lo tanto, tuve que deslizarme de manera sutil en el espacio destinado a la exploración considerando el rol de investigador. Es decir:

Intentar actuar con una neutralidad valorativa hasta dónde sea posible, en segunda instancia analizar los hechos de la forma más desprejuiciada posible, en determinados momentos tomar una sana distancia del hecho social que se estudia, para que este “distanciamiento” nos permita “ver” en forma más objetiva y racional los acontecimientos (Torres, Sánchez y Moreno, 2020, p.75)

Por lo anterior, fue necesario reconocer el rol de cada uno de los sujetos dentro de los propósitos de la investigación, mantuve la distancia y evité hablar del proceso durante los espacios ajenos a esta condición, con la finalidad de no desviar la atención requerida.

De esta forma y con la finalidad de darle la formalidad requerida, llevé a cabo el protocolo de notificar a mi superior sobre la intención de poder llevar a cabo la investigación en este lugar. Para ello, presenté, el documento expedido por la dirección del campus de la Universidad Pedagógica Nacional sede Tula de Allende. Una vez que me dio apertura formalmente, comencé con la búsqueda del primer encuentro con las colaboradoras para la investigación, es decir “el ingreso presenta la primera situación de interacción con los otros sujetos en una dimensión espacio – temporal concreto, en un lugar y un momento en particular” (Ameigeiras, 2006, p.125)

Durante la plática inicial en donde tuve la anuencia de ambas docentes, les comenté sobre las intenciones, el objetivo y la dinámica de interacciones que supondría el

proceso de entrada al campo, explicando puntualmente que llevaría a cabo observaciones participativas en el grupo y entrevistas a profundidad, en donde ellas serían las protagonistas. Así mismo, les propuse la toma de acuerdos sobre el uso los tiempos y los espacios destinados para llevar a cabo las entrevistas y las observaciones. Pues como menciona Taylor y Bogdan (1987) “Idealmente son los propios investigadores los que deben elegir los lugares y momentos para observar” (p.55)

Por ello, el primer acuerdo fue que las observaciones podríamos llevarlas en diversos momentos del día, con la intencionalidad de rescatar diferentes escenas de la práctica docente, debido a que la investigación no se cierra en una temática relacionada con alguna asignatura en específico. Para ello, evité mencionar precisamente que era lo que esperaba observar dejando la apertura para que las palabras, las interacciones y las acciones de los docentes en su práctica fluyeran de manera natural. El segundo acuerdo, se relaciona con el tiempo y el espacio destinado para las entrevistas, en este caso, quedamos que serían utilizadas las horas libres en las que sus alumnos toman sus clases de inglés y computación. En cuanto al espacio físico, acordamos llevarlas a cabo en la biblioteca de la escuela, por ser un lugar propicio para entablar una conversación abierta.

Pude darme cuenta de la cara de preocupación que en ese momento presentaban ambas maestras, por ello, aclaré en el momento que la intención no consistía en fiscalizar su trabajo, ni tampoco divulgar sus procesos de enseñanza, además aclaré también que este trabajo mantendría la confidencialidad de la escuela y de los informantes, por la razón de que se trataba de una investigación científica, cuyo abordaje requiere ética. Considero que esto cambió su perspectiva y ya en lo consecuente, fue posible continuar con la investigación. En este sentido, es importante recordar que “los investigadores deben ser cuidadosos en cuanto a no revelar ciertas cosas que los informantes han dicho, aunque no lo hayan dicho en

privado. Desplegar un conocimiento excesivo hace al observador amenazante y potencialmente peligroso” (Taylor y Bogdan, 1992, p.58).

Con base a lo anterior, la entrada al campo representa en cada investigación un proceso único, a pesar que de manera general propone ciertas acciones, cada investigador tiene sus particularidades y sus procesos. Es por ello, que el ingreso representa “la primera situación de interacción con los otros sujetos en una dimensión espacio temporal concreta, en un lugar y en un momento en particular” (Ameigeiras, 2006, p. 125). Por consiguiente, a pesar de que pertenezco a este centro de trabajo y debido al poco tiempo tenía de haberme integrado al lugar, comprendí que las interacciones que se dan al interior del aula, representaron una excelente oportunidad para conocer las acciones no visibles de los maestros; las creencias, los hábitos, las intuiciones y concepciones que definen su práctica.

Reconocer lo anterior, fue fundamental para llevar a cabo la investigación. Por consiguiente, comenté con las profesoras diversas situaciones, sin que las charlas, estuvieran necesariamente relacionadas con la investigación. La razón por la cual comencé a platicar con ellas de esa manera, tenía la intención de que no percibieran el diálogo como algo coercitivo o en determinado momento autoritario, sino que, por el contrario, traté de que este fuera un cruce de palabras agradable con la finalidad de establecer relaciones de confianza entre investigador e informante. En otras palabras, la intención fue “lograr que las personas se “abran” y manifiesten sus sentimientos respecto del escenario y de otras personas” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 55), es decir, establecer el rapport.

En este sentido, el rapport, es una relación de confianza plena entre dos personas que permite libertad para establecer un diálogo profundo, aun así, este no se dio de manera inmediata, por dos razones, en primera porque había cierto temor de ambas compañeras de trabajo, en segunda por la función que realizamos, ellas; docentes frente a grupo y yo teniendo la función de director. Por consiguiente, el rapport, no

siempre se logra rápidamente y en ocasiones nunca aparece. Sin embargo, es posible alcanzar la confianza suficiente para que el informante sea bastante sincero con la información que proporciona.

En este caso, ambas maestras en un principio se mostraron reservadas con respecto a la información solicitada, principalmente marcadas por diálogos cortos, pero conforme fuimos avanzando en el proceso, logré que abrieran aspectos importantes de su vida, especialmente con la maestra Anel, quien parecía que esperaba las preguntas desde hace tiempo, llevándola a un pasaje por el pasado que posiblemente añora, fue posible reconocer esto debido a la frase emotiva que menciona en cada dialogo “muy bonito, muy bonito fue eso”.

Además, en este proceso fue necesario mantener la distancia social enfocada en los propósitos de la investigación, por lo tanto, esta cuestión pude resolverla con cada encuentro, en donde primeramente platicaba algo de mi vida o de mi proceso de formación, para romper el hielo y entablar posteriormente, el diálogo de entrevista.

Por consiguiente, cuando me presenté a realizar las primeras observaciones, fui registrando en mis notas de campo los datos que consideré importantes, comenzando por la fecha y el lugar en donde desarrollé la observación o entrevista, además de la mayor cantidad de palabras que sintetizaron los acontecimientos observados, así como lo dicho por el sujeto durante las entrevistas. Bajo este entendido las notas de campo, “deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis del observador” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 74).

Otro instrumento utilizado para este fin, fue el diario del investigador, el cual se fue construyendo con los aportes provenientes de las lecturas y reflexiones grupales e individuales realizadas a la par del proceso de investigación en el campo.

Por eso, previo a la entrada al campo, fue necesario, continuar leyendo diversos textos de investigación, que me sirvieran como guía para establecer las relaciones entre lo escrito y mi interés por el objeto de estudio. Es así, como la construcción de preguntas detonadoras, los vínculos intrínsecos con los objetivos, así como con el planteamiento general y tema de investigación fueron elementos fundamentales para seguir reconstruyendo más preguntas específicas que pasarían por dos procesos de clasificación para poder asistir al campo.

Por lo tanto, en primer lugar, llevé a cabo una clasificación jerárquica de las preguntas, de acuerdo a su relación con los objetivos y planteamiento general de investigación. Una vez jerarquizadas, las clasifiqué en tres grupos, que corresponden a los contextos de experiencia y la formación profesional; la práctica docente; finalmente, las que estuvieron focalizadas para extraer el sentido y significado del docente sobre lo referente al campo de la autonomía. A su vez, este cuerpo de preguntas lo dividí en dos vertientes; Un cuerpo de interrogantes para la entrevista y otro, un grupo destinado a ser parte de las pautas de observación.

Clarificando lo anterior, las primeras preguntas de este grupo fueron todas aquellas que impregnadas de sentido me dieron pauta para ser utilizadas como preguntas del cuerpo de entrevista. Mientras que las segundas, es decir, las pautas observables, me aportaron los puntos de observación en el aula. A partir de este momento, se fueron desprendiendo ya de manera muy puntual más preguntas afines para complementar las guías de entrevista y observación.

Una vez que ya teníamos delimitadas las guías de observación y de entrevista fue el momento propicio para comenzar con la ardua tarea de campo. Los primeros acercamientos con los sujetos fueron un tanto informales, en donde se les comunicó de manera puntual los intereses y la dinámica de investigación, fueron momentos algo tensos y con imprecisiones que es digno de mencionar, por un lado, no es lo mismo entablar un diálogo de trabajo cotidiano a establecer un diálogo profesional

que redundaba alrededor de la práctica, sin embargo, pude establecer ese criterio amplio para poder llevar a cabo la investigación en mí mismo centro de trabajo.

Muchas veces, las personas esperan ser escuchadas, es ahí, donde el investigador juega un papel fundamental para saber escuchar y saber preguntar. Por esta razón, para poder entrar al campo, leí algunas recomendaciones que me proporcionaron algunos autores de la línea de investigación. Ante estas sugerencias puntuales, diseñé instrumentos para este fin. Por consiguiente, la entrada al campo representó la oportunidad de iniciarse en el maravilloso mundo de la investigación social, como dice Ameigeiras (2006), “el ingreso presenta la primera situación de interacción, con los otros sujetos en una dimensión espacio temporal concreta, en un lugar y en un momento en particular” (p.125).

Una vez diseñados los registros de entrevista y los registros de observación, comencé por describir detalladamente el contexto, es decir, lo relacionado con la comunidad y con la escuela, posteriormente me acerqué a los sujetos. La primera de ellas fue la maestra Anel, así que comenzamos con una plática informal, la cual ya tenía estructurada para comenzar a obtener información de algunos de los datos más relevantes sobre su persona. Más tarde busqué a la maestra Gaby, quien también respondió a las preguntas realizadas para recopilar datos sobre su persona además de su formación académica. Sin duda, esta actividad requiere de aprender ciertas habilidades, como dice Bertely.

Observar, escuchar, escribir, graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión y a fin de cuentas saber cómo hacer un registro amplio de lo observado y lo escuchado en el cual se documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento (Bertely, 2000, p.50).

Realizar los registros ampliados de observación y de entrevista, representó un gran desafío. En primer lugar, por el hecho de ordenar nuevamente lo observado,

tratando de reconstruir las imágenes de las dinámicas, de los acontecimientos y las interacciones que se mueven en el espacio psicosocial del aula.

Es así, como reconocí que el espacio del aula, representa una gran cantidad de acontecimientos simultáneos que en ocasiones escapan de la mirada. Entonces al momento de comenzar a escribir en el cuaderno de notas, comencé por anotar de manera narrativa los hechos que alcanzaba a percibir. Sin embargo, muy pronto me di cuenta de que no alcanzaría a tomar todos los datos relevantes. Entonces, tuve la necesidad de ir organizando la información mediante frases cortas y palabras que me permitieran recordar los acontecimientos.

Esta actividad, implicó un proceso mental significativo, porque, una vez terminada la observación, comencé a codificar las palabras, las imágenes y las voces que quedaron plasmadas en simples códigos dentro de la libreta de notas. Aquí comprendí, el significado de la palabra, pues cada una de ellas representó una imagen de la dinámica escolar. Cada vez que salía del aula volvía a ver mi cuaderno de notas con la intención de que prevaleciera la imagen y ahora solo tuve que transcribir de la manera más detallada posible a los registros ampliados de observación. Uno de los avatares presentes en este proceso estuvo en relación con la descripción de los acontecimientos, tratando de que fueran lo más amplios posibles, sin embargo, no siempre resultó fácil, debido al reto que implica escribir y describir a partir de una frase o palabra. Esa habilidad, la fui desarrollando con el paso de los siguientes ejercicios de producción de registros de observación.

Con respecto a la entrevista a profundidad, la dinámica para captar todo lo dicho por los sujetos es un tanto diferente, pues esta transcurre entre dos acciones casi simultáneas, la primera de ellas, implica prepararse para llegar a la entrevista, es decir, tener presente el objetivo de la entrevista, aprenderse las preguntas detonadoras, tener la habilidad para escuchar y para preguntar sobre las mismas respuestas. La segunda, consiste en tratar de codificar en pocas palabras todo lo

dicho por los sujetos, para escribir toda la información captada durante la entrevista. Este proceso fue auxiliado por el uso de una grabadora discreta, la cual me ayudó bastante para captar las voces de los sujetos.

La dinámica para la transcripción de los datos también tuvo que hacerse de manera casi inmediata posterior a la entrevista, ahora con la ayuda de la grabadora y el cuaderno de notas emprendí dicho proceso. Resulta necesario expresar que transcribir entrevistas representan horas y horas de trabajo, para llevar a cabo el registro. La voz de los sujetos va transformándose en palabras, oraciones y párrafos que dan sentido al pensamiento y posicionamiento respecto a las cuestiones enmarcadas en el proceso de investigación.

Es importante señalar que el formato utilizado para este fin constó de algunos elementos de identificación indispensables, entre ellos, un código de registro de observación, el cual estuvo conformado por un número sucesivo correspondiente al número de observación u entrevista, además, la fecha con un formato de día, mes y año, quedando de la siguiente manera (RO\_No\_ddmmaa). Otros elementos considerados fueron la fecha, el lugar donde se desarrolla la observación o la entrevista, el nombre seudónimo del entrevistado, nombre del entrevistador, en una columna la descripción de los acontecimientos o actividades observadas o rescatadas, mientras que otra columna fue destinada para el análisis.

En este sentido, se comprende que el campo es un mundo dinámico, con “espacios estructurados de posiciones en el que se juegan diversas posiciones cuyas propiedades depende de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes” (Bourdieu, 1989, p. 135). Al respecto, fui comprendiendo que el campo está determinado por diversas manifestaciones implícitas que se desarrollan en los diversos espacios físicos y sociales que convergen en este lugar.

Debe señalarse, que en la Escuela Primaria “Benemérito de las Américas” se pueden percibir hábitos consolidados por el paso del tiempo, en función del conocimiento de las reglas que se construyen para establecer los diferentes roles que desempeñan los docentes, como relaciones coherentes al hecho educativo.

También, es preciso señalar que lo dicho encierra significados que procuré comprender por medio de las entrevistas. En este sentido, logré obtener una cantidad considerable de datos, provenientes del discurso y encuentros cara a cara con cada uno de los informantes. Debido al manejo de los tiempos, hubo un encuentro fuera del contexto y horario escolar con la maestra Anel, quien me brindó la oportunidad de entrevistarla tomando un café. Esa tarde fue de mucha valía porque me proporcionó información relevante para la investigación.

Fue así como la investigación se tornó perceptible, donde los supuestos se fueron reestructurando para poder establecer nexos y vínculos entre lo dicho y lo hecho. Por lo tanto, de la temática a investigar pude rescatar cinco registros ampliados de observación y seis registros de entrevista. Reconozco que este proceso representó un momento crítico en el proceso de investigación, debido al dinamismo en que se lleva a cabo todo, es decir, desde el momento de buscar los espacios, preparar el escenario, analizar el cuerpo de preguntas, buscar a los sujetos, acordar los tiempos, luchar con los contratiempos e interrupciones que ocasionalmente sucedieron.

La transcripción del pensamiento por medio de la palabra escrita, supuso horas de intensa actividad en la computadora. Al final, la recompensa al esfuerzo emergió con el hecho de haber obtenido un documento digital con los registros ampliados de observación y de entrevista. Algunos de los datos esenciales que conforman la organización de la información en una tabla son: clave del registro de entrevista, la cual construí con las iniciales RO para los registros de observación y RE para los registros de entrevista, seguidos de la fecha en que se llevaron a cabo.

Otros datos no menos importantes que sirvieron de encabezado del documento fueron: la fecha, el lugar de la entrevista u observación, duración del encuentro marcado en minutos, nombre o pseudónimo del entrevistado, nombre del entrevistador y un espacio más amplio para describir las acciones, el cual fue dividido en dos partes de manera vertical. La primera de ellas a la izquierda de la hoja de trabajo, corresponde a la columna de inscripción; en esta, describí los acontecimientos, las actividades o los procesos explorados tal y como los alcancé a percibir y reconstruir en la realidad. La segunda columna, a la derecha, corresponde a la de análisis. Esta columna la dejé en blanco en este momento, para que en la siguiente fase de investigación fuera completada con frases, preguntas, palabras o códigos que dieran sentido a lo descrito en la columna de inscripción. El documento o archivo digital que construí hasta este momento serviría para dar continuidad en la siguiente fase, es decir la de análisis y construcción del dato.

#### **D. Fase de análisis y construcción del dato**

Después de haber realizado el trabajo de campo, donde registré el dato empírico, ordenado en registros de observación y registros de entrevista, comienza una nueva fase en el proceso de investigación me refiero al análisis de la información.

Antes de iniciar el proceso de análisis, es necesario recordar que existen muchas maneras de analizar los datos cualitativos, bajo este entendido, las lecturas de la línea de investigación aportan diferentes perspectivas para tomar decisiones sobre la forma de llevar a cabo el análisis, con la intención de lograr el propósito de la interpretación de los datos.

Este proceso implica un reto cognitivo, desde el hecho de comenzar a tomar postura referente a la mirada de los diferentes autores que se analizaron en esta fase, entre ellos a Ricoeur, a Chofer y Atkinson, Taylor y Bogdan, Woods, María Bertely entre otros. En este sentido pude recuperar el proceso metodológico que lleva a cabo la

Dra. María Bertely Busquets, retomando las impresiones que sugiere durante este proceso de análisis.

Es importante comentar que este proceso de análisis comienza con la construcción específica de un objeto particular de investigación, siendo el documento etnográfico definido por Bertely (2000) como la “objetivación concreta de procesos de indagación particulares que permiten sintetizar momentos específicos derivados de la construcción objetual y muestran el status de validez de las inscripciones e interpretaciones producidas” (p. 66).

El primero de ellos tiene que ver con el documento etnográfico que contiene los fragmentos extraídos de los seis registros de observación y cinco de entrevistas que obtuve con motivo de la entrada al campo. Cabe resaltar que con este documento llevé a cabo la lectura exhaustiva de los datos obtenidos, desde luego, teniendo presentes los objetivos planteados en la primera fase del proceso de problematización, mismos que mantuvieron la direccionalidad de la investigación.

A la par de la lectura y relectura de los datos descritos en la columna de inscripción, subrayé con tinta amarilla frases, palabras o preguntas o párrafos que consideré relevantes para encauzar el tema de interés. Es cierto, también dejé en blanco muchas líneas que quizás no alcancé a percibir como objetos importantes para darle sentido al proceso de investigación. Sin duda, cada una de las fases representa un desafío constante, aquí los avatares surgieron a raíz de tratar de comprender lo descrito para seleccionar, subrayar e interpretar el significado de las acciones.

El segundo documento que se desprende del primero, tuvo la finalidad de realizar una lectura de manera más detallada del contenido de cada uno de los registros, escribiendo en un primer momento algunas ideas que dieran cuenta de lo que alcancé a interpretar de la cultura escolar. Los avatares que surgieron en este proceso estuvieron relacionados con la interpretación de la información impresa en los registros ampliados, pues hubo algunos datos que llamaban la atención, pero no

alcanzaba a dimensionar un significado que me permitiera acercarme a la realidad de los hallazgos que comenzaban a surgir entre las líneas escritas.

Lo descrito en la columna de inscripción se considera como un primer acercamiento a la interpretación de los datos cualitativos sobre la perspectiva etnográfica en educación, donde Bertely (2000), la define como “una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades” (p.64).

En la columna de inscripción, escribí frases que trataran de explicar el significado de los datos empíricos, de este modo el proceso de análisis fue un proceso cíclico, en el que la lectura y relectura resultaron ser una actividad constante de los datos obtenidos en los Registros de Observación (RO) y Registros de entrevista (RE), este primer acercamiento de la interpretación de la categoría social fue inicialmente un análisis un tanto descriptivo, en el cual fueron surgiendo también preguntas que me llevaron a profundizar sobre las intencionalidades o significaciones que quedaron plasmadas en los registros como dato empírico proveniente de la voz in vivo del sujeto. Estas abrieron la curiosidad para plantear nuevos cuestionamientos, que de momento no tuvieron respuesta. (Ver anexo 4)

Cabe mencionar que, al realizar las preguntas, algunas de ellas pudieron contestarse con la categoría social y otras quedaron abiertas para posteriores interpretaciones que me ayudaron a definir una frase o concepto que respaldara dicha categoría, como dice Bertely (2000) “la lectura y relectura de los registros ampliados me permitió profundizar en cada momento para familiarizarme con información, ubicar los patrones recurrentes y contradictorios, así como las situaciones excepcionales” (P. 66).

El tercer documento etnográfico, tuvo la finalidad de identificar las categorías de análisis que abarcan el mayor número de patrones posibles. Acto seguido, fui

haciendo el análisis del dato o categoría social, posteriormente agrupé todas las interpretaciones descritas, las preguntas, las inferencias, y conjeturas descritas en la columna de inscripción o análisis de cada registro en un archivo digital, creando en él una tabla que me permitiera clasificar por columnas, el contenido de la columna de inscripción o de análisis de cada uno de ellos. Una vez realizado este paso comencé a agrupar por afinidades, debo mencionar que, por un momento no sabía cómo hacerlo, no encontraba similitudes, pero después de ir leyendo y releendo nuevamente se fueron abriendo las posibilidades para encontrar patrones recurrentes.

En este paso, colorear los conceptos y describir brevemente un patrón que agrupara su contenido, significó un primer momento para formar lo que más adelante serían los patrones emergentes, “estos provienen de fragmentos empíricos que les dan forma y contenido” (Bertely, 2000, p. 110)

Este primer acercamiento lo llevé a cabo por separado, es decir, por un lado, los registros de observación y por el otro lado los registros de entrevista. Una vez coloreados, volví a integrar la información ahora, llevando a cabo un segundo proceso para redefinir o estructurar los patrones emergentes. En este proceso, la orientación del asesor fue importante para redirigir la mirada hacia un análisis más profundo, el cual dio como resultado una tercera agrupación de frases o palabras. Me refiero a los códigos que resumieran el contenido de la categoría social, los cuales fueron refinados y organizados igualmente por colores. (Ver anexo 5).

De este análisis, logré construir un primer conjunto de patrones y categorías analíticas que dieron verticalidad a la agrupación, clasificación y estructuración al dato empírico. Así, las categorías analíticas surgen de la categorización de los códigos que emergieron del significado atribuido a la palabra del sujeto, es decir a la categoría social. Dicha actividad representó un conflicto cognitivo permanente, debido a que los patrones parecían encajar en varias categorías a la vez, sin

embargo, con la lectura y relectura de cada uno de ellos, fui decidiendo la categoría que albergaría a cada uno de los códigos emanados de este proceso.

Para ello, fue necesario elaborar un cuadro analítico que apoyara en la medición de recurrencias por categoría, es decir, mediante el conteo en los cuadros analíticos, pues según Bertely (2000), estos “permiten organizar los patrones, que aparecen en la extensa lista inicial [...] incluí en los cuadros analíticos las claves y páginas de los registros ampliados para ubicar con facilidad los fragmentos empíricos que daban cuenta de mis hallazgos y argumentos” (p. 80). Este trabajo representó para mí, un ir y venir entre ambos archivos, con sus respectivas contrariedades, que siguieron surgiendo debido a la reclasificación de algunos datos. (Ver anexo 6)

Otro cuadro que elaboré, fue un concentrado de las frases de la voz del sujeto que aparecen en los registros ampliados, clasificados por patrones y categorías, los que a su vez sirvieron para interpretar el sentido que le atribuye a cada una de estas, con algunos de los autores que pudieran dar sustento a estas interpretaciones. Esta acción, me permitió dar voz al sujeto en la reconfiguración de los patrones y categorías. Una de las frases que llamó mi atención para incluir en los patrones fue “una infancia pobre, pero feliz”, la cual abre el espacio para clasificar a las regularidades relacionadas con los momentos iniciales de la formación familiar. (Ver anexo 7).

A pesar de que la frase anterior proviene de una de las docentes, engloba a condiciones semejantes del dato empírico que proviene de ambas, donde un acontecimiento de cruce es el termino feliz. De esta clasificación de categorías y patrones, obtuve el índice hipotético, mismo que marca la estructura para comenzar con el cuarto documento etnográfico. Algunas de estas categorías que comencé a construir con base en los datos agrupados, fueron las relacionadas de manera general a: la formación docente; disciplina y control; estrategias pedagógicas; sentido y significado de la autonomía. De estas primeras categorías generales,

desprendí ahora, tres subcategorías que estuvieron relacionadas con las primeras. A partir de esta clasificación y organización obtuve el índice hipotético, mismo que marca la estructura para comenzar con el quinto documento etnográfico.

Cabe mencionar que, en el campo de la investigación de tipo social, las recurrencias pasan a ser aproximaciones de las palabras que juegan con los sentidos y los significados semejantes, y aunque no corresponden a igualdades verbales y lingüísticas, es posible alinear sobre una categoría que las identifica, en este sentido, las semejanzas en las perspectivas de los sujetos de estudio, permiten recrear el sentimiento y el pensamiento respecto a su interacción con el contexto inmediato que pudiera dar indicios sobre elementos que van aportando a la construcción de las nociones de autonomía.

Con base a lo anterior, ahora elaboré otro archivo con una tabla ya organizada por patrones y categorías con los fragmentos empíricos que fui estructurando patrón por patrón, así que analicé y jerarquicé los fragmentos que se encontraban en esta tabla, con la finalidad de ir construyendo el orden para la narrativa.

Como resultado del proceso anterior, ahora fui integrando a cada categoría social o empírica, refiriéndome con lo anterior al dato extraído y plasmado en palabras, frases e ideas que provienen de los sujetos protagonistas de la investigación. En un primer momento, rescaté frases que atraparón mi atención, las cuales se fueron modificando conforme fui reconfigurando y enfocando la percepción del contenido del dato. Algunas de ellas fueron “una infancia pobre pero feliz”, misma que concierne a un contraste de la infancia que pudiera dar sentido a la forma en que la maestra Anel recuerda las interacciones familiares. Dichas interacciones marcarían el sentido de responsabilidad y disciplina como indicio del constructo hacia la formación de la autonomía personal, moral y más tarde profesional.

Las voces rescatadas dieron sentido a diversos significados en el segundo apartado, ahora denominado ¿Quién quiere aprender? Comencé por comprender

que la frase encierra el sentido que la docente Gaby le atribuye a la enseñanza, implicando actitudes, valores y significados. Ya en el tercer apartado rescaté la frase ¡hice esto maestra!, ¿es que ya había terminado! Como un indicio del significado que implica la transición del sentido de autonomía hacia la construcción de aprendizajes autónomos.

En adhesión al proceso de integración de categorías, fue necesario ir agregando ahora la categoría del intérprete, es decir, de aquellas que el investigador construye y que “se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado” (Bertely, 2000, p. 64), dicho de otra manera, los fragmentos que surgieron como parte de la interpretación de la categoría social.

Hasta ese momento, los conceptos o códigos me valieron para localizar citas, frases y voces de otros autores, los cuales correspondieron a la categoría de teórica. Ahora solo me faltaba integrar las categorías teóricas que me permitieron amalgamar las tres categorías antes mencionadas para comenzar con el proceso dialógico entre ellas, por medio de la triangulación. Dicho proceso lo fui estructurando para dar paso a la matriz categorial (Ver anexo 8).

Esta construcción representó un constante refinamiento de conceptos, de frases, de procesos interpretativos que pusieron a prueba intuición y reflexión continua para seguir estableciendo las relaciones entre datos, citas o referentes teóricos e interpretaciones que fueron dando estructura a la forma de estructurar el hilvanado dialógico de las tres categorías. Las categorías analíticas fueron construidas como resultado de la agrupación, mediante el establecimiento de relaciones de sentidos y significados, entre categorías sociales o frases que sirvieron para dar mayor claridad de lo expresado en la categoría de análisis.

Los patrones emergentes y categorías, son el resultado de un proceso de análisis y de reconstrucciones que se fueron dando durante todo el proceso, mismas que conforman la estructura del trabajo de investigación, de tal forma que las categorías

pasaron a formar parte del nombre de los capítulos, mientras que los patrones dieron nombre a títulos y subtítulos.

Asimismo, reconozco que el proceso de escritura, también representa un proceso cognitivo y dialéctico que interpone avatares en cuanto a la forma de integrar el pensamiento que proviene del análisis y reflexión constante. Al mencionar la escritura como un proceso de construcción y reconstrucción del pensamiento plasmado por medio de la palabra, reconozco que escribir representa un desafío para quien pretende articular el lenguaje simbólico con las construcciones mentales, las cuales no siempre pueden externarse de manera lineal, porque, al momento de estructurar y plasmar en líneas de texto, muchas veces se cometen errores de concordancia que cambian el sentido de lo que se pretende expresar.

Otras cuestiones que resultan necesarias manifestar, tienen que ver con que, la escritura, es también un proceso emocional que coadyuva y crea puentes entre pensamientos, palabras y emociones. Emociones que inspiran o desdeñan la creatividad; o se convierte en el hilo conductor para escribir o se convierte en una barrera que impide la creación de nuevo contenido. De igual manera, el tiempo representó un papel fundamental en la construcción de cada línea, cada párrafo, cada idea y cada palabra, debido a que el tiempo se manifiesta en la medición de acontecimientos que definitivamente influyen en el desarrollo de las ideas. Los mejores tiempos para escribir fueron aquellos en que en la soledad del silencio fueron emergiendo las imágenes que se transformaron en palabras articuladas para interpretar el sentido y significado de las categorías sociales y teóricas que representan el cuerpo del presente trabajo. Lo anterior, me permitió avanzar en la edificación del primer capítulo que lleva por nombre “Agentes socializadores, la relación familia – escuela en la construcción de la autonomía profesional docente”.



## **CAPÍTULO I**

### **AGENTES SOCIALIZADORES, LA RELACION FAMILIA - ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL DOCENTE**

Al reconocer la influencia de los agentes socializadores que enmarcan los procesos formativos de los sujetos, existe la posibilidad de vislumbrar la forma en que la construcción de la autonomía en las docentes toma sentido. Lo anterior, es viable al analizar los diversos procesos que fueron configurando el entramado social y educativo que implícitamente aportó elementos para la construcción de la autonomía profesional.

El ser humano es un ser social que a través de las interrelaciones construye el mundo social donde se desarrolla así mismo. En este sentido, los agentes socializadores son los encargados de formar a los sujetos, en valores, comportamientos, conductas, principios y cultura a través de las generaciones que se traslapan en el transcurso del tiempo y el espacio. Entre los principales, se encuentran la familia, la escuela, la religión entre otros. Es decir, “los agentes de socialización son los responsables de la transmisión de las normas, los valores y modelos de comportamiento” (Rodríguez, 2007, p.91)

Al reconocer a la familia como primer agente socializador es posible establecer relaciones morales, cognitivas y éticas que han sido instauradas en los procesos sociales que intervienen en su contexto inmediato de las maestras como sujetos de la investigación. Por lo tanto, reconocer estos procesos, brinda la oportunidad para conocer la manera en que estas relaciones influyen en la formación y en el desarrollo de la práctica profesional. Abre también la posibilidad de comprender la relación de estos procesos con la construcción de la autonomía, moral, intelectual y profesional docente.

El segundo agente socializador se encuentra entre los sujetos que, a través de las trayectorias escolares, hacen posible el intercambio de experiencias para la construcción de conocimientos, valores y actitudes. Aquí se reconoce el trayecto formativo de las docentes, en el paso por la educación básica donde se destacan los procesos educativos influenciados por la heteronomía que se desencadena en contextos educativos establecidos bajo la norma disciplinaria, autoritaria y rígida entendida con el concepto de estricto.

Así mismo, se abre el panorama en el modelo trayecto formativo de las Escuelas Normales, que posibilitan desde su organización el contraste para desarrollar principios encaminados a la formación de autonomía en los discentes que se proyectan a ser formadores en el Sistema Educativo Nacional, las reminiscencias de esta etapa escolar posibilitan reconocer la influencia de este trayecto escolar en relación a las habilidades sociales que hacen posible a la vez la transición de la vida estudiantil a la vida profesional.

En los apartados que componen este capítulo, es posible observar desde la voz de ambas maestras, el trayecto de la reconstrucción de las imágenes que dieron sentido a los elementos que proveen los agentes socializadores durante la época de la infancia entrelazada a los procesos contextuales de las dos instituciones esenciales en la vida, siendo estas la familiar, y la educativa en sus diversos niveles, que las configuró como sujetos sociales y a la vez como profesionales de la educación. Reconocer los procesos formadores, permite interpretar el significado de las construcciones simbólicas que posibilitan la relación entre disciplina, el atrevimiento y las libertades que apuntalan entre tejidos conceptuales la noción de autonomía. Iniciando este trayecto por la comprensión de los sentidos que atribuyen a la voz del sujeto ¡Una infancia pobre pero feliz! Una mirada al pasado, la familia como primer agente en busca del sentido formativo sobre la autonomía. Permite interpretar desde el contexto familiar los procesos que fueron impregnando el sentido de autonomía en ambos sujetos.

## **1.1 La familia como primer agente socializador. Una mirada al pasado; ¡Una infancia pobre, pero feliz!**

El docente es un sujeto social construido históricamente por las influencias del contexto y las experiencias vividas en el proceso formativo, que está en función de interacciones que se llevan a cabo dentro del entorno social. De estas interrelaciones es posible reconocer aquellos agentes que intervinieron en los diferentes procesos formativos de las maestras como protagonistas de la investigación. Los llamados agentes de socialización, son los subsidiarios de la incorporación de las normas, valores y comportamientos en los diferentes entornos de la vida social. Es decir:

Que son muchos y pueden actuar de acuerdo, por lo menos en una serie de normas y de conductas en torno a las cuales se da un consenso de toda la sociedad, pero que también pueden competir entre sí transmitiendo diferentes contenidos que reflejan la pluralidad de los valores y opiniones existentes en la sociedad ya que es difícil imaginar la socialización como un proceso unitario e indiferenciado. (Rodríguez, 2007, p.92)

Es así como el docente, es proceso y producto de la interacción entre agentes socializadores, siendo la familia el primero de ellos, por ser el seno del nacimiento físico social dentro del entorno, por ello, “la familia es el agente de socialización más importante en la vida de un individuo, no sólo porque es el primer agente, sino porque se constituye en el nexo entre individuo y sociedad”. (Rodríguez, 2007, p.92)

De acuerdo a lo antes mencionado, el individuo es influenciado por todos aquellos agentes y acontecimientos que establecen la forma de ser en el mundo, a partir de las nociones constituidas el ámbito familiar. Por otra parte, la escuela como agente socializador prioritario se encarga de la formación escolar, cuyo trayecto va

configurando al sujeto en función de los fines enmarcados por los ámbitos políticos, económicos, culturales y sociales que lo determinan. Por lo tanto, es posible ver a:

La escuela como una institución educativa que tiene la co-responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que, como tal, circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana. (Echavarría, 2003, p.3).

Por ello, el sujeto se forma en el entorno en el que vive la experiencia de la vida social de tal manera que “ninguna persona se forma a través de sus propios medios [...], tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona”. (Ferry, 1990, p. 43), sino que somos el resultado de una formación en el marco de múltiples intercambios sociales.

Los docentes viven experiencias que se reflejan en el ejercicio de la práctica. Asimismo, el hecho de reconocer este proceso formativo, lleva a la comprensión de la historicidad que los ha configurado dentro del entramado social en el que les tocó vivir. Así, la historicidad, “es la capacidad de cambio de todos los entes en relación con la constelación de existentes”. (Luna, 2015, p.55), es decir, el potencial para desarrollar vivencias como parte de su entorno, las cuales se transforman en su actuar y ello modifica necesariamente el espacio social.

En este sentido, tuve la oportunidad de conocer a dos maestras, cuyas circunstancias aportadas en la categoría social, permite acercarnos a la comprensión de su realidad desde el ámbito familiar y el proceso del entorno educativo formal que las llevó a desarrollar la esencia de su persona como profesionales de la educación. Por ello, la socialización primaria y secundaria emerge como un aspecto fundamental de la formación de las maestras para

comprender, entender e interpretar la forma de conducirse en el ámbito social y educativo. Es importante reconocer que la socialización según Berger y Luckmann (1986) se refiere a “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (p. 29). Así, desde esta conceptualización, se reconoce que la socialización forma parte fundamental de la interacción en el mundo, donde las maestras formaron parte de la estructura social que les permitió construirse paulatinamente.

En este espacio socio temporal, fueron impregnadas con las diferentes adherencias del entorno inmediato que resulta de las interacciones con los agentes socializadores primarios, es decir, aquellos que representan el entorno inmediato de las primeras relaciones humanas. Los primeros, son los progenitores, hermanos, abuelos, tíos y demás integrantes del núcleo familiar, de quienes se construyen los primeros cimientos de la socialización, mediante la lengua, la religión profesada, las creencias, los conocimientos, los saberes, concepciones, valores y demás elementos que van configurando la personalidad e identidad del sujeto.

Esta primera socialización representa las situaciones compartidas que permiten explorar la forma de cómo se vivió la etapa de la infancia, de tal modo, que la socialización primaria “es la primera por la que individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad”. (Berger y Luckmann, 1986, p. 29)

Por un lado, la maestra Anel es una docente con una vasta experiencia, tanto social como profesional, en el que afloran las huellas del pasado, aquellas que van determinando su mirada actual de la vida, entre ellas, el atrevimiento, como una característica que la hace ser única en la función que desempeña, esto se hace visible a partir de las frases expresadas en la reconstrucción de su pasado. Por el otro lado, la maestra Gaby, tiene una trayectoria intermedia en su travesía como formadora de niños, con un dinamismo que caracteriza su forma de entender la

función docente que desempeña con soltura y entusiasmo. Esta afirmación se desprende de las primeras impresiones que mostró durante las observaciones, donde se le pudo ver segura en las intervenciones, el trato con sus alumnos, la forma amena y agradable en que se dirigía a ellos.

Ambas, son maestras emprendedoras de nuevos retos formativos que las llevaron a la búsqueda consciente de una nueva visión para entender a la educación en el nivel primaria. Esta toma de decisiones, tiene que ver con la autonomía profesional que a través de la formación les permitió acceder al ejercicio de la práctica docente.

Con relación a la idea anterior, interactuar en el mundo de las construcciones mentales aportadas por el código social, me acerca a la comprensión de la práctica que tiene cada una de ellas, no con la finalidad de hacer un comparativo de las condiciones y acontecimientos abordados, sino como una oportunidad de interpretar el sentido que le atribuyen a la autonomía y al aprendizaje autónomo, como producto de la práctica docente atribuida a la autonomía profesional.

En primer lugar, la maestra Gaby, comparte un recuento desde la primera infancia, recordando algunos de los agentes socializadores cuya interacción posibilitó acontecimientos que dieron sentido a su forma de ver y sentir la socialización primaria, rescatando algunas imágenes de la época de su niñez.

¡Bueno!, divertida, ¡jugaba!, solo con dos vecinitas, era divertido, cuando ellas me buscaban o yo iba por ellas, era para jugar. Ahora mi mamá me dice que no, pero yo bien recuerdo que se enojaba bastante cuando yo me salía a jugar, por lo que, al regresar, era algo así como de miedo, tenía yo miedo a ella, porque, ella dice que no y se aferra a negarlo (mi madre), pero mi hermana dice -conmigo, ¡también fue así de exigente, una madre muy, muy exigente! (RE 01 P.2).

Por lo anterior, es posible identificar que la maestra Gaby vivió en un ambiente reprimido, pero basado en pequeñas libertades que ocasionalmente abrían la posibilidad de poder jugar con sus vecinas. Ese ambiente estuvo también marcado por límites determinados en el ejercicio del poder para establecer el dominio y control de la conducta, dándole sentido a la palabra exigente a su madre, como una persona de carácter rígido en la forma de implementar las reglas del hogar. Esto significa que:

El poder es una forma que adquieren las relaciones sociales ahí donde unos individuos persiguen la consecución de sus fines e intereses en convivencia con otros individuos. Se trata de una forma de relación, porque si bien puede tener múltiples expresiones particulares, nunca abandona la racionalidad estratégica que le permite articular las acciones de los individuos (Santillana, 2005, p. 236).

Así mismo, el ejercicio del poder surge desde la influencia de los agentes socializadores primarios, lo cual incide en los principios que gestan el desarrollo de la conciencia sobre las relaciones sociales. Por ello, Piaget señala que “el niño nace y crece en un tipo de relación en la cual los sujetos socializadores – principalmente el padre y la madre- son figuras de gran peso para él” (Noro, 2005, p. 4).

Así, en este ambiente en el que ella descubrió el entorno social a partir de la interacción entre pares, le permitió crear imaginarios respecto a situaciones reales que manifiesta a través del juego libre, mismas que estimularon la curiosidad, el diálogo y la creatividad. Así:

El juego libre en sectores favorece la construcción de aprendizajes significativos, logrando aprender e interrelacionarse con el mundo, distinguir y amenizar su mundo. Desde otra perspectiva también favorece el desarrollo de la autonomía, la formación de la personalidad

y la consolidación de la autoconfianza (Figueroa y Figueroa, 2019, párr. 19).

Es cierto que, es en el juego, donde los niños hacen presente, la inquietud y la toma de decisiones que las llevan a satisfacer el desarrollo de la imaginación, a pesar de las implicaciones que pudiera tener la actitud del adulto. Jugar, para ella representó, también la búsqueda de la libertad que otorgan esos espacios recreativos, a pesar de los regaños y maltratos que en un determinado momento recibió.

Precisamente, lo anterior vincula la forma en que la etapa de la niñez, es fundamental para el desarrollo del niño, a partir de las experiencias concebidas en el entorno que hace alusión a ciertas libertades para incurrir en el descubrimiento del mundo. Por un lado, se tienen libertades, en los momentos que atraen el recuerdo de felicidad, mientras que, por el otro, también se recuerdan los límites impuestos que sujetan al individuo en términos de disciplina, tal y como alude al respecto Freire (2004).

La disciplina, que resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser transgredidos (P.41).

Sin embargo, en las circunstancias de los sujetos, el respeto hacia el niño era disminuido por el principio de autoridad que determinaba principalmente la madre de familia, quizás con la intención de no perder el control sobre la niña subordinada a su palabra, encasillando este tipo de acciones dentro de lo que puede considerarse como una socialización represiva.

De la misma manera, la maestra Anel hace un recuento de esos momentos críticos que fueron marcando el proceso formativo propio de su niñez. Así, ella menciona la forma de entender la infancia desde su mirada de niña. Además, desde la

interrelación entre agentes socializadores, donde la familia juega el papel de primer agente socializador y de acuerdo a las palabras que brotan del sentir de la maestra Anel, es posible advertir la forma en que fueron incorporados los valores sociales que marcaron la infancia. La autoridad marcada por el matriarcado daría pauta a una construcción del sentido de disciplina basada en la imposición de límites que no podrían ser rebasados, además de conflictos que hicieron difícil el desarrollo armónico del sentido de autonomía que se percibe influenciado por la dependencia y control materno.

Anel: Una infancia de pobre, a lo mejor con muchos valores, “una infancia pobre pero feliz”, porque, este, teníamos la oportunidad de platicar, de jugar. No teníamos tele, si nos daban permiso de ir a ver la tele, solo era un ratito, porque, solo una vecina tenía tele. Recuerdo que teníamos muchas tareas y trabajos (RE 02 P.1).

La frase “una infancia pobre pero feliz” estaría haciendo alusión a la pobreza en términos de cuestiones materiales, en la época de pobreza económica y cultural, pero también a la restricción de ciertas libertades, que el sujeto nostálgicamente añora, mientras que la felicidad vista por el otro lado, posiblemente con el recuerdo de la convivencia, de la armonía familiar, de la juventud que se diluye en el tiempo. Estas memorias reviven dicho sentimiento, visto de esta forma, “la felicidad, es una invención social y por lo tanto se construye colectivamente, es una forma de pensar que nos permite construir algo. La felicidad bien puede ser un horizonte de lucha por la humanidad” (Monroy y Mercado, 2021, P.24).

Por el otro lado, la responsabilidad implantada desde la infancia temprana a los hijos, representa una posibilidad para el desarrollo de las libertades de juego y descubrimiento, asumiendo que esta formación estaría en función de desarrollar en el individuo el valor antes citado, al insertarse en el ámbito laboral más adelante. En este sentido, es la responsabilidad, un indicio del manejo de la libertad que

avanza hacia una consolidación de la autonomía. Al respecto Freire (2012) dice que “la autonomía que se construye penosamente como la libertad, va llenando “el espacio” antes “habitado ” por su dependencia. Su autonomía se funda en la responsabilidad que va siendo asumida” (p. 43).

Por lo anterior, la maestra Anel, en el contexto familiar, se le asignaron roles que tendían a la responsabilidad y con ello, un paso hacia la construcción de una autonomía que la llevase a desempeñarse en el ámbito educativo y profesional. Por este motivo, es posible que la experiencia construida en el entorno del hogar, también ayude a consolidar elementos de aprendizaje que suelen utilizarse para la solución de problemas de la vida social y profesional. Al respecto ella menciona:

En mi caso que yo era la mayor, mi madre siempre me decía <<les das algo de comer a tus hermanitas>> y este me ponía mi quehacer, todas teníamos nuestro quehacer llegando a casa y <<me vas a alcanzar al monte, hija>>, el monte era allá llegando a Mixquiahuala, allá mi mamá se iba a pastorear, me ocupaba para ayudarle con los animales con los carros, para hacerlos todos a la orilla, para que los animales dejaran pasar a los carros. (RE 02 P. 2).

De acuerdo a lo mencionado por la maestra Anel, la asignación de tareas fue influenciado principalmente bajo el rol de hija mayor, por lo tanto, acreedora de mayores responsabilidades, mismas acciones que fueron formando parte del carácter y personalidad, entre matices que trastocan el sometimiento y la posibilidad de construir experiencia enfocada al trabajo colaborativo basada en la obediencia.

En este sentido, las responsabilidades también forman parte de la experiencia que se construye mediante las interacciones, órdenes y encomiendas que, a la vez, fueron aportando elementos hacia la constitución de la autonomía. Por esta razón, es importante que los individuos tengan la oportunidad de entrenar su capacidad para tomar decisiones y acostumbrarse a asumir la responsabilidad que a su vez

permita valorar sus acciones evaluándolas críticamente. Es por ello, que “los adultos están revestidos de autoridad y representan una figura que nutre y hace crecer, y como verdadero respaldo moral pretenden dirigir las conductas con el propósito mediato de generar sujetos autónomos capaces de autoconducción” (Noro, 2005, p.4).

De igual forma, la intuición del adulto hacia el menor, estaría enfocada en la construcción de saberes, que permiten entre otras cosas el obrar social dentro del contexto familiar, cuyo objetivo, a la vez sería enfocado en el imaginario de transmitir experiencias, valores y actitudes semejantes al sujeto socializador, pudiendo ser el padre, madre o ambos. En el caso de la maestra Anel, esta semejanza formativa primaria, fue precedida principalmente por la madre quien arraigó el sentir de sí misma, en ella, desde la infancia, por ello:

El reconocimiento de los saberes de la experiencia es inherente a todas las sociedades tradicionales en las que la educación de los miembros más jóvenes no es objeto de instituciones especializadas y separadas, sino que se efectúan en el marco de la vida y de la actividad social comunes en las sociedades de la educación[...], se hace en las condiciones “naturales” o “primarias” de su inscripción en el espacio social (Delory, 2014 p. 704).

En el transcurrir de la infancia, la maestra Anel, fue tomando la experiencia a partir de la voz de mando de su madre, quien imponía el trabajo y la responsabilidad en forma de quehaceres domésticos, en cuyo sentido más amplio fue a la vez formando el saber experiencial que trae consigo. Mismos conocimientos que muchas veces llevan a la escuela en forma de participaciones o referentes para el desarrollo de las diversas interacciones que se dan en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje. En este mismo entendido, ella comparte algunas de las actividades realizadas en el rol de hija y hermana mayor de siete hermanos.

En la mañana temprano, pues, era acarrear zacate en la espalda, me tocó acarrear zacate en la espalda, con ella, (mi mamá) me hacía mi tercio y me decía, << ¡vamos a acarrear zacate, para los animales!>>, a limpiar pesebres, a ordeñar, a mí también me tocó ordeñar, esos eran los quehaceres que hacíamos en ese tiempo, también, <<que cambia a tu hermanita, peina a tu hermanita y llévala a la escuela>> pues sí, muy pronto, por ser la mayor, como que me encomendaron muchas tareas, <<cuando salgas, ve a ver a tu hermanita para que te la traigas>>, porque veníamos a la escuela hasta Tezontepec. Como que mi mamá me hizo responsable desde chica de mis hermanos, los más chicos, los que seguían de mí. Así fue, una vida triste, pero feliz. Caminábamos mucho, porque era desde la casa, hasta Tezontepec. (RE 02 P.2).

Es perceptible la construcción de una filosofía familiar focalizada en el trabajo, en el respeto a la palabra de la madre que se hacía valer por medio del castigo verbal o físico, lo cual influyó en la construcción social de la responsabilidad basada en la sumisión. Así, desde la verticalidad del autoritarismo materno, las labores permitieron el desarrollo de aprendizajes utilizados en el contexto de la vida.

Cuando a la maestra Anel le indican realizar actividades como acarrear el zacate, cambiar y cuidar a sus hermanitas, como actividades propias del contexto, estas se desarrollan en función del reconocimiento, sobre el constructo del respeto hacia los deberes, como un acceso a los saberes, hacia la misma dignidad, hacia las condiciones que hacen al sujeto ser en el espacio social y que también al ser formado en el contexto, recibe la experiencia del adulto que a vez lo va induciendo al mundo productivo y laboral. Por ello, es posible reconocer que la lucha por la supervivencia en un contexto social en el que mujeres y niños ingresan al rescate de la economía familiar se da en el marco del trabajo infantil, bajo la categoría de

niño trabajador, que de acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), plantea que:

Las labores de ayuda a padres en la casa por parte de niños, colaborar en la empresa familiar o ganar dinero en vacaciones o fuera del horario escolar para sus propios gastos, es positivo para desarrollar el sentido de responsabilidad, la autoestima y el desarrollo afectivo y de habilidades que no perjudican al niño (Pico y Salazar, 2008, p. 99).

Los acontecimientos que en el marco familiar suscitan, repercuten directamente en la estructura social que, a su vez, inciden en la forma en que se relacionan los miembros de la familia y los roles que asumen, en relación a la condición del ejercicio del poder económico y valoral. Pues según Salazar “la vinculación de los niños al trabajo se justifica en algunos contextos porque en él adquieren valores como la responsabilidad, autonomía, independencia, tenacidad para sobrellevar las dificultades” (Pico y Salazar, 2008, p.107).

En este contexto la maestra Anel, vivió en un entorno de cierta violencia simbólica producto del alcoholismo del padre, quien se deslindó de responsabilidades, dejando este rol de proveedor familiar en manos de la madre, donde se puede inferir que es ella quien asume el trabajo, la responsabilidad de la formación valoral de los hijos. Por ello, reparte los quehaceres entre los miembros (hijas), pudiéndose percibir la intención de que ella fuera capaz de valerse por sí misma a pesar de la corta edad, como comenta la maestra Anel.

En esos entonces las condiciones eran muy complicadas en la familia, mi mamá trabajaba para darnos lo poco que podía, mi papá no aportaba dinero, debido a que era alcohólico y prefería gastar el dinero con sus amigos que con nosotras sus hijas (RO 02, P. 3).

El rol materno se hace presente en la conformación familiar para asumir el control, infundir los valores y principios de acuerdo a las condiciones económicas y sociales desfavorables, fueron sedimentando la experiencia como una construcción que aporta elementos para la independencia y autonomía de los integrantes de la familia. Desde esta perspectiva, el rol en un modelo matriarcal, que según Bachofen (1992):

Consiste en una organización natural que se regula a partir de lo femenino, pero no como dominio sobre lo masculino, sino como un modo de interpretar el cosmos y de ordenamiento social, caracterizado por el respeto, la fraternidad y el bien común (Citado en Moreno, 2016, párr. 1)

De hecho, la problemática, expuesta por la maestra Anel, repercute directamente en la autoestima, en la carga emocional que trae consigo y en las condiciones de vida en el núcleo familiar. Así, se entiende que en el ambiente se gestó cierto grado de violencia, la cual parece ser a su vez, un patrón recurrente, producto de interacciones familiares donde el padre se encuentra ausente de una u otra forma, no sólo físicamente, sino que también presente pero sumido en su propia realidad. Ante estas circunstancias, las carencias que se viven en el entorno familiar a causa del abandono de las funciones como proveedor por parte del padre, implica directamente en la cuestión económica, que exige otra forma de organización, es decir, un cambio de roles en el ámbito familiar para obtener recursos económicos que permitan satisfacer las necesidades esenciales de los integrantes.

El dato empírico aportado por la maestra Anel, expresa las dificultades familiares a causa del alcoholismo del padre y de la madre como pilar de la economía familiar, que la involucró de manera directa en las labores del hogar, a ella y a sus hermanos como una necesidad para la supervivencia. Estas vivencias ayudan a construir un

sentido de responsabilidad y cierto nivel de autonomía que fueron configurando la forma de ser de la maestra Anel.

En contraste, la maestra Gaby, en un contexto familiar diferente adquiere experiencia de su entorno social, en donde el padre es profesionista, es decir, docente, a quien observa en los procesos que él lleva a cabo para desarrollar su trabajo, ella es la menor de tres hermanos, a quienes menciona en el desarrollo de las entrevistas. Este contexto social provee condiciones adaptativas, debido a la movilidad que su padre hace por cuestiones laborales, utilizando los espacios destinados a su trabajo como espacios formadores de su familia, por ello, estas condiciones aportaron elementos importantes que la llevaron a tomar decisiones en su vida, respecto a su destino formativo, como lo comenta a continuación en el extracto de una entrevista:

Por otra parte, en mi escuela, siempre fue de cambios, estudié el preescolar en Tultengo, primero y segundo de primaria, y destacaba mucho porque aprendí a leer en preescolar, me gustaba mucho trabajar, eso sí, me encantaba (RE 01 P.2).

Las condiciones que enmarcaron la vida de la maestra Gaby, están cimentadas sobre valores que se asocian a los procesos integradores que ofrecen los agentes socializadores desde su perspectiva como profesional de la educación. En este sentido, se distingue la influencia del padre docente como profesional de la educación, que sirve de modelo para instaurar el trabajo como un valor que habría de configurar la personalidad de ella. Es por ello, que este valor se fue construyendo en relación al significado que ella le atribuye.

Debido a lo anterior, el significado de trabajo puede comprenderse desde diversas perspectivas, pues según un proyecto llamado "Meaning of work" (MOW, El significado de trabajar) analiza diferentes dimensiones teóricas que permiten orientar el sentido que le atribuye la maestra Gaby al trabajo escolar observado a

través del hacer de su referente in vivo, es decir, su padre docente. De acuerdo a lo mencionado, el sentido que se acerca a la categorización de estimulación según el análisis MOW que implica “la imposición de demandas situacionales, ritmos y desafíos para el individuo, además de un aumento en la variedad de esquemas de conducta, y de contextos ambientales y sociales en su conducta” (Ros y Grad, 1991, p. 187). Lo antes descrito, está en relación a la oportunidad que abrió la posibilidad de seguir aprendiendo a través de la imitación y observación de las acciones que veía de su progenitor, lo cual, a su vez, permitió situarse en juegos y actividades relacionadas a la docencia, y a los procesos de enseñanza - aprendizaje, como una acción cotidiana de su entorno familiar.

Esta concepción del sentido de trabajo, permite establecer líneas de análisis que aportan elementos importantes para comprender que el hecho de aprender a leer y a escribir desde la infancia temprana, le brindó la oportunidad de sobresalir para independizarse a través del reconocimiento de la palabra escrita. Esta relación posibilita abrir el camino hacia la construcción de la autonomía.

Por esta razón, el placer por aprender se obtiene del contexto proveedor de ambientes de aprendizaje, como proceso constante en el entorno familiar. La maestra Gaby en la etapa de su infancia, aprendió observando e interactuando con las acciones específicas de la enseñanza. La influencia de su padre y el contexto donde se desarrolló con el apoyo tanto de su padre como de su madre, permite reconocer las tareas, mediante las cuales se desarrolla el gusto por el aprendizaje en un clima afectivo, es decir.

El clima afectivo de las relaciones internas familiares, así como el nivel cultural, determinan poderosamente la receptividad y la adaptación del alumno en su proceso de escolarización. La estabilidad y equilibrio en la unión de sus padres y las relaciones entre los miembros de la familia

definen el clima afectivo, base del proceso de socialización del niño (Pedraza, Salazar, Robayo y Moreno, 2017, párr. 6).

Entonces, el ambiente de aprendizaje, pasa a ser un detonante, para continuar aprendiendo. Hay diversas formas de llevarlo a cabo, pero en el caso de los niños, despierta el interés y acelera la integración desde la infancia al desarrollo de actividades educativas formales, como lo menciona la maestra Gaby:

Yo creo porque veía a mi papá que él hacía sus planeaciones, no sé, lo veía hacer algo con los libros y las libretas, entonces yo igual le decía -yo también quiero trabajar-, entonces él me ponía a trabajar, a hacer ejercicios, me ponía yo a resolverlos, ejercicios de caligrafía y todo eso (RE 01 P. 2).

En el ámbito del contexto social familiar el apego a los valores que implica el ser hija de un docente, el aprendizaje social parece fluir a través de diversos mecanismos que pueden gestar en el Otro, el gusto por aprender en lo inmediato de las interacciones, es decir, puede apropiarse de las maneras específicas de aprender y trascender a través del juego que imita la realidad palpable de la función docente. Es por eso que:

En el aprendizaje social un organismo puede influir de diversas maneras sobre otro u otros. Puede transmitir cierta información desde la olfativa o la auditiva hasta la visual, que puede involucrar, asimismo, la forma del comportamiento del coespecífico. El que “observa” puede “aprender” por medio del olfato, la audición o la visión; por ello, el aprendizaje social incluye tanto al aprendizaje observacional como a la imitación, así como a otros comportamientos que son guiados por señales olfativas, auditivas o visuales. (Arriaga, Ortega, Meza, Huichán, Juárez y Rodríguez, 2006, p.88).

Es evidente que, la maestra Gaby al observar la acción del adulto, recibe un impulso que de manera autónoma la lleva a tomar la decisión de adentrarse en las actividades que representaban la conexión con la tarea familiar. La disponibilidad, la creatividad y el obrar de manera autónoma la llevó a desarrollar habilidades que le darían la oportunidad de enfrentar el siguiente nivel sociocultural, es decir, la escuela, donde el intercambio entre sujetos presupone la trayectoria en el ámbito escolar que aportaría nuevos elementos para la construcción de la autonomía que posiblemente seguirá desarrollándose en la relación espacio temporal, social y cultural.

Al comprender las condiciones que han permitido el desarrollo social de ambas docentes, es perceptible que la construcción de la autonomía se limita o se favorece en relación a las condiciones sociales que permite el contexto, es decir, mediante las relaciones familiares y el contacto con los agentes socializadores a través de la forma de integrar las experiencias que van siendo construidas en el mundo que les correspondió vivir a cada una de ellas. Es palpable que la autonomía es un constructo social enmarcado en las posibilidades de desarrollo que facilitan la inserción del individuo a través de la integración de habilidades, actitudes, valores y conocimientos que otorgan la disponibilidad para ir construyendo un sistema de decisiones cuya finalidad posibilite interactuar con independencia, libertad, respeto, creatividad, convicciones y madurez en el rol que va construyendo y reconstruyendo en su realidad social. De este modo:

En la autonomía se sigue una regla, un principio, o ley que es interna a la propia conciencia de la persona, que la ha interiorizado a través de un proceso de construcción progresivo y autónomo. En la autonomía, la regla es el resultado de una decisión libre, y digna de respeto en la medida que hay un consentimiento mutuo (Sepúlveda, 2003, p. 29).

En este contraste de dos mundos y épocas diferentes, con sujetos socializadores de perfiles culturales opuestos, la construcción de la autonomía pareciera ser un proceso irrelevante en el caso de la maestra Anel quien vive en entorno represor, sin embargo, esa misma condición favorece la posibilidad de construir la conciencia para valerse por sí misma a través de la imposición de responsabilidades que fueron gradualmente asumidas.

Por el otro lado, la maestra Gaby, al tener condiciones favorables propias del entorno social, fue construyendo mayores posibilidades para la toma consciente de decisiones aunadas a la voluntad de aprender que fueron permitiendo paulatinamente la construcción de la autonomía. Así la voluntad o mejor dicho la volición como expresa Arent:

Es la capacidad interior mediante la que los hombres deciden “quiénes” van a ser, en qué forma quieren mostrarse en el mundo de las apariencias. La voluntad, que se ocupa de proyectos y no de objetos, es la que, en cierto sentido, crea la persona que es susceptible de ser alabada o reprobada y, en cualquier caso, que se tiene por responsable no ya de sus actos, sino de su “Ser” completo, de su carácter (Cantero, 2021, párr. 17).

En resumen, esa voluntad que incide como una infancia pobre, pero feliz, encierra un gran significado, que desvela el sentimiento y las emociones que ocasiona el recuento de los acontecimientos de la infancia, mismos que forjaron paulatinamente el carácter, la identidad y la autonomía, esta última comenzó a aparecer más por necesidad que por construcción racional. Se presume entonces que, asumir la responsabilidad y comenzar a tomar decisiones para enfrentar los retos que enmarcan los diversos procesos formativos, fueron edificando primicias en la construcción de la autonomía.

Es así, como la voluntad con la que cada uno de los sujetos va determinando su forma de ser y actuar en el mundo, en la facultad de las posibilidades dispuestas para actuar con base a las libertades que ofrece el entorno social. Así, avanza paulatinamente en su inseparable nexo con la responsabilidad construida desde los procesos formativos que necesariamente propician la interacción con los sujetos de la educación en las trayectorias escolares y sus respectivas implicaciones en la construcción de la autonomía.

## **1.2 La educación escolar como segundo agente socializador; ¡Ponte a leer!, ¡busca las fechas y apréndetelas de memoria!**

El sistema educativo recae en dos sujetos que son el eje articulador de las acciones que en este se llevan a cabo: ellos son el educador y el educando. Mismos que viven en un entorno social con objetivos, metas, reglas, normas, procesos y finalidades en relación a lo político, lo social, lo económico y lo cultural. En este entorno, surge a la vez el espacio construido socialmente para este fin, el cual forma parte de la macroestructura educativa que se encarga de encauzar el valor y sentido de la educación. Me refiero a la escuela:

Como escenario de formación y socialización, como portadora de sentidos construidos a través de la historia, la interacción y la negociación continua de la diferencia planteada por aquellos que han sido y son sus interlocutores, sus actores y beneficiarios en su proceso de formación y socialización (Echavarría, 2003, p.3)

En este contexto se sobreponen la maestra Anel y Gaby como estudiantes dentro del sistema educativo. Entonces, es posible establecer un nexo entre educador y educando, debido a que el educador como sujeto de este proceso de investigación, en un momento socio histórico, también fue educando en relación a otros educadores que influyeron en él. Haciendo esta distinción, ahora las siguientes

reflexiones centran la mirada en ambas maestras en sus trayectos formativos dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN).

De este modo, es posible entender y comprender la experiencia que experimentaron las protagonistas de esta investigación como “sujetos producidos socialmente en determinadas coordenadas sociohistóricas” (Tegiri, 2010, p.16). Lo anterior, permite hacer un análisis de las experiencias construidas como alumnas en el sistema educativo. Por tal motivo, se advierte que los individuos al transitar por los procesos escolares desarrollan necesariamente trayectorias educativas, que tienen que ver con el trayecto de los estudiantes por el Sistema Educativo Nacional.

De este modo, hacer un análisis de los modelos educativos en que los individuos convergen, permiten entender la forma en que se ha configurado el aprendizaje, entendiendo a este, bajo la perspectiva de Tünnermann (2008) quien menciona que:

El modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo (p. 14).

Por ello, comprender el modelo educativo en los que ambas maestras transitaban durante su proceso formativo de los diferentes niveles de escolaridad, permite reconocer cómo la educación fue ajustando sus concepciones, creencias, experiencias, aprendizajes, conocimientos y cualidades. Entonces, es posible establecer líneas analíticas sobre la educación, la enseñanza, y el aprendizaje orientado hacia el desarrollo de la autonomía. El primer indicio comenzó por la forma en que aprendieron a leer y escribir. Al ser la lectura y la escritura elementos sustanciales en el aprendizaje, como la forma de comunicación que se establece con el medio contextual, sirven para comprender el desarrollo de posiciones críticas mediante la forma de argumentar sucesos de la realidad de su entorno. Por lo

anterior, resulta de suma importancia identificar los elementos y formas de adquisición, como menciona la maestra Anel.

Si, a mí me enseñaron por sílabas, por ejemplo, la s y la a, suena sa. Así fue como me enseñaron, con él método silábico. Y a escribir también, primero sílabas, luego palabras y luego frases y al último los textos, como que en ese orden me enseñaron (RE 02 P.6).

Al hacer un recuento de las implicaciones del método silábico en la forma de cómo se aprende a leer y escribir permite reconocer las teorías del aprendizaje que lo caracterizan, prevaleciendo la conductista y la asociacionista. De este modo, el enfoque conductista concibe la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura “como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos y como tarea básicamente video visual” [...], privilegiando la ‘imitación’ como una forma de estímulo para generar la respuesta del aprendizaje (Medina, Ortiz y Bruzual, 2006, p. 284).

Es así, como el enfoque teórico, permite ir acotando la construcción de las concepciones desde la mirada vivencial e ir ajustando a los procesos formativos que dan indicios sobre el establecimiento de las líneas de análisis, donde el desarrollo de la autonomía pudiera no revelarse, debido a que este enfoque se entrama a su vez en lo mecanicista y el sentido memorístico. Por consiguiente, hay algo que es típico de esta metodología, como menciona la maestra Anel sobre la forma en que la enseñanza incidió en su proceso de aprendizaje.

Las planas, en primero, segundo y tercero. Para todo eran planas, aparte de las que te ponían si hacías algo mal, por ejemplo, si te parabas, te dejaban una o dos planas escritas de “No debo pararme de mi lugar cuando estoy en clases” (RE 02 P. 7).

De acuerdo a lo mencionado por la maestra Anel, es perceptible que la adquisición de la lectura y la escritura durante la época de estudiante de nivel básico, estuvieron basados en los métodos tradicionales que además de limitar el desarrollo de la creatividad y pensamiento, estos métodos también fueron utilizados como medios controladores de la conducta, dejaron huella en la vida escolar de la maestra Anel, lo cual pudiera permitir comprender la forma de cómo construyó sus referentes pedagógicos. La forma en que rescata de los recuerdos la forma de concebir la enseñanza en su época coincide con los métodos tradicionales, entre ellos:

El fonético, alfabético, silábico y/o global, donde no hay un espacio para la escritura propia, pues las actividades que prevalecen son la copia, el dictado y la repetición de planas promoviéndose una escritura mecánica que se limita a la transcripción de letras, sílabas y palabras aisladas (Ortiz y Parra, 2006, párr. 3).

Como puede observarse, este proceso de repetición de la palabra, representa una inversión de tiempo dedicado a la mecanización, de tal forma que los docentes inconscientemente, intentaron transmitir la cultura debido a que era la forma de llevar a cabo la repetición de patrones transgeneracionales por medio del proceso de enseñanza – aprendizaje, sobre todo enfocados en el control y el poder dominante de las jerarquías impuestas a través del sistema escolar.

De igual forma, es importante reconocer que los procesos de aprendizaje están asociados a los intereses del alumno, al grado de significatividad que representa para él, pero también a la puesta en práctica de los sentidos y canales de aprendizaje. Con relación a lo anterior, se observa que estas eventualidades quedan fijadas en la memoria a largo plazo, tal como lo menciona la maestra Gaby respecto al recuerdo de aprendizajes latentes provenientes de la infancia; “me aprendí las canciones de memoria, y todavía me acuerdo de esa canción, y todavía la recuerdo

y digo, ¿Cómo fue posible que aún recuerdo eso y la verdad en cuestión de contenidos no?” (RE 01 P.3).

En el caso anterior, es posible comprender que la acción de aprendizaje está íntimamente ligado a los procesos que hacen posible el almacenamiento de información a través de los diversos estímulos sensoriales que permanecen vigentes en la memoria la cual es definida por Barbizet (1969) como:

La capacidad para retener y hacer un uso secundario de una experiencia. Se basa en las acciones del sistema nervioso y, en particular, del cerebro. Sus posibilidades corresponden al desarrollo del último, de aquí la relevante importancia de la memoria en el hombre. La memoria, en realidad, nos permite retener nuestra lengua materna y otras lenguas que podamos haber aprendido, mantener nuestros hábitos, nuestras habilidades motoras, nuestro conocimiento del mundo y de nosotros mismos, de nuestros seres queridos y odiados, y referirnos a ellos durante nuestra vida. Cualquier comportamiento humano está en realidad potenciado más por patrones adquiridos que por estímulos inmediatos resultantes de la situación real (258).

En este sentido, la maestra Gaby toca el termino de almacenamiento, quizás sorprendida por la forma en que la información puede ser almacenada, codificada, organizada y sistematizada para posteriormente ser recuperada en forma de experiencia que daría sentido a una profunda reflexión sobre la influencia de la práctica docente. La acción sensitiva pudiera aportar elementos para comprender la forma en que se llevan a cabo los procesos de almacenamiento en la memoria a largo plazo. En este sentido Milner (1968) nos dice que estos procesos se llevan a cabo en tres fases, la primera de ellas es la Codificación en la cual:

Nuestro cerebro prepara la información para que posteriormente pueda ser almacenada. Durante esta fase actitudes como la concentración, la motivación y la atención de la persona son imprescindibles. Mediante este proceso, la información acústica (por medio del oído), información visual (por medio de la vista) ... y también se puede percibir información semántica, la cual está relacionada con los significados de los conceptos. (s.p.)

Una vez que la información es codificada sensorialmente, la maestra Gaby, reacciona al sentido que le atribuye a la música y al tiempo en que ha permanecido ubicada la letra, en algún espacio de la memoria que se podría asociar al almacenamiento lo cual consiste:

En que el cerebro hace una retención de la información o datos percibidos para poder emplearlos en situaciones posteriores. También se puede decir que el cerebro guarda la información (Milner, 1968, s.p.).

En este sentido, es perceptible que una vez que la información ha pasado por el proceso de codificación, esta puede ser almacenada en la memoria a largo o a corto plazo. Lo cual permite recuperar los recuerdos simbólicamente almacenados en la memoria. En la última fase llamada de recuperación, se extraen los recuerdos que llegan al presente siguiendo el código con el que fueron almacenados, en esta fase “el cerebro nos permite recordar o localizar la información codificada y almacenada previamente para poder emplearla en cualquier situación que la necesitemos. A este proceso de le llama recordar y es el proceso último de la memoria (Milner, Corkin y Teuber, 1968. s.p.)

El anterior referente de la maestra Gaby, ahora remite a una reflexión casi inadvertida sobre el efecto la práctica memorística. Lo interesante aquí, es comprender cómo algunos de los procesos de la infancia quedaron almacenados,

en el espacio destinado para la memoria a largo plazo. Por tal motivo, causa sorpresa, el reflexionar sobre lo que sabe o recuerda de un proceso (canción) de interacción con la memoria “episódica, que comprende una memoria compuesta por información sensorial de muy distintas variedades sobre un marco temporal y espacial definido acerca de hechos que ocurrieron en el pasado personal” (Carrillo, 2010 párr.1).

Así, se hace alusión que la canción y la música tienen efectos sensoriales y procedimentales a través de la repetición (de la canción) que fue asociada al espacio físico temporal, de tal manera que es posible acceder a su ubicación dentro del cuerpo de almacenamiento de la memoria, para rescatarlo mediante la evocación del recuerdo a través de la memoria procedimental.

Siendo así, “la memoria procedimental se refiere al almacenamiento y recuperación de información sobre las habilidades motoras; es decir, el aprendizaje relacionado a «saber cómo hacer» distintas tareas” (Carrillo, 2010 párr.4). Con base a lo anterior, sigue habiendo manifestaciones de los procesos asociados entre procedimiento, espacio temporal, contexto y proceso memorístico que permanece en el recuerdo. Cabe decir que, la maestra Gaby, menciona una acción semejante realizada dentro del contexto de la educación secundaria.

Entré también al grupo de música y tocaba la pianica, ahí, fue la pianica, ¡ha!, ¡la flauta, también!

Hay un pentagrama, este, yo no lo sé usar, yo sólo sé usar las notas de si, la, sol, do, re, mí y así, ósea se las escribo, y pues fue así como lo aprendí, con el dibujo de las bolitas de la flauta, por ejemplo, el sí, dibujo el de arriba el primero y el de atrás, ese es si, la, los dos primeros y el de atrás, “fue así como yo lo aprendí, y pues, así es como a mí se me hizo fácil y así es como se los he enseñado”, así aprendí la básica. ¡Martinillo! Las notas son:

Sol, la, si, sol, sol, la, re (canta) si, do, re, si, do, re.

Y así es como lo hago, es parte de eso. (RE 01 P.4).

Bajo la noción de la práctica de la música se hace presente la posibilidad que el arte encierra a través de los diversos procesos educativos, donde es posible a la vez, ser congruente, en ambientes armónicos, que interactúen con los sentidos. Entonces, no solamente se trata de música en el simple sentido, sino todos los elementos que esta representa, es decir, el encuentro con la emoción, la armonía que encierra el reconocimiento y la práctica. No por nada, la música es “expresión humana que utiliza la organización del sonido para expresar pensamientos emocionales, reafirmar la identidad y descubrir significados existenciales” (Albornoz, 2008, p.68)

Entonces, cuando la maestra Gaby decide pertenecer al grupo de la estudiantina, aporta nociones cercanas al desarrollo de la autonomía, y a la vez habilidades que le permitieran aprender, a través de la música como medio que activa el almacenamiento de información en la memoria. Es por ello que:

La música podría tener una capacidad intrínseca para modular la consolidación de la memoria. Existe una relación estrecha entre la música, las emociones y los sistemas de memoria, que apunta a que la valencia emocional, es decir la valoración positiva o negativa, atribuida a una pieza musical actúa modulando el recuerdo y/o reconocimiento posterior (Justel, Díaz, Castro y Rubistein, 2016, p. 398)

Es posible percibir en lo mencionado por la maestra Gaby, que la música juega un papel fundamental en el desarrollo de habilidades y procesos cognitivos, en la cual el lenguaje simbólico se hace presente a través del reconocimiento de las notas musicales, cuyo lenguaje teje la melodía con procesos que integran movimiento, sentidos, memoria, sentimientos y emociones, es por ello que:

Los músicos son expertos en la realización de operaciones físicas y mentales complejas, como la traducción de símbolos musicales presentados visualmente, movimientos y secuencias de dedos complejos, improvisación, memorización de largas frases musicales e identificación de tonos sin una referencia. La ejecución instrumental requiere de la integración simultánea de información multimodal sensorial y motora con mecanismos de retroalimentación sensorial para la supervisión del rendimiento (Justel, Díaz, Castro y Rubistein, 2016, p.100)

De acuerdo a la cita anterior, y en correspondencia con la forma de entender la relación de la memoria con la música, la maestra Gaby menciona que, aunque no profundizó en el conocimiento del lenguaje de notas, ella utiliza el método que aprendió para enseñar a sus alumnos, lo cual abre la posibilidad para continuar fortaleciendo habilidades sensorio motrices de los alumnos en el aprendizaje, en este sentido:

La música precipita el proceso cognitivo (habilidades de observación, perceptuales, interactivas y de retención) mientras promueve la identificación y expresión de emociones y con ello el descubrimiento y el entendimiento del ser haciendo asequible la identificación de dificultades o virtudes asociadas a emociones que afectan el aprendizaje (Albornoz, 2008, p.69).

Por otra parte, el rescate de la frase “fue así como yo aprendí, y pues, así es como se me hizo fácil y es así como se los he enseñado”, remite al hecho del reconocimiento del estilo de aprendizaje que mantiene la relación entre la experiencia, internalizada en el inconsciente y rescatada para transformarse en saberes para la enseñanza. Es por eso que, “estudios sobre concepciones y prácticas de los profesores mostraron que existe cierta tendencia a ayudar a

aprender a otros de formas muy parecidas a como los profesores aprendieron” (Ventura, 2016, p. 92).

En las afirmaciones anteriores, se recupera del estilo pedagógico, la forma en cómo se concibe al aprendizaje y a la enseñanza, dando pautas para enervar sobre la construcción de las concepciones que ha desarrollado la maestra Gaby, en relación al aprendizaje.

Ahora bien, el aprendizaje memorístico que solo se da el marco de prácticas con poco sentido, sin un estímulo sensorial, sin intereses, corresponde a una memoria volátil, la cual es olvidada después de un corto lapso de tiempo. Otras variables que pudieran intervenir en esta relación tienen que ver con la forma en que fue propuesta la información, a las actitudes del enseñante y al modo en que es interpretado por el alumno. Por lo anterior, este tipo de aprendizaje momentáneo, estaría mejor definido como aprendizaje superficial en relación a “la disponibilidad que presenta el estudiante sobre una tarea de estudio, caracterizada por una motivación extrínseca, teniendo como principal estrategia de aprendizaje la memorización, obteniendo así conocimientos sin significado e inconexos de poca utilidad” (Ortega, Hernández y Ponce, 2017, p.3).

En este contexto, la maestra Anel, por su parte, recuerda cómo eran los maestros, como sujetos que formaron parte esencial de los procesos formativos. En el siguiente párrafo ella, lo reconstruye en su memoria y lo manifiesta en el presente.

Muy memoristas, querían que todo nos aprendiéramos de memoria, eran muy estrictos, demasiado estrictos. El maestro Lorenzo era muy estricto, quería que memorizáramos todo, pasar con él, era un poquito complicado porque era muy estricto, las famosas ecuaciones, y todo lo que nos enseñaba. Los maestros eran muy estrictos, demasiado estrictos, al maestro Lorenzo le gustaba que el salón estuviera en completo silencio, porque decía que nuestro cerebro no debía tener

ruidos, para no desconcentrarse, entonces, si era un orden demasiado estricto (RE 02 p.7).

Desde una mirada reflexiva, es posible evidenciar y contrastar el sentido de lo que la palabra estricto representa para la maestra y su efecto en la construcción de la autonomía profesional. Debido en primera instancia, a esta característica de su docente formador como aquel que tenía poca accesibilidad, poca tolerancia y mucha rigidez, potenciando con ello, la asimetría de las relaciones para el aprendizaje en el aula. Como se ha dicho hasta ahora, es posible considerarlo como un docente con liderazgo autocrático, lo cual:

Implica que proporcione menos ideas de orientación, menos comunicación de conocimientos y menos estímulos para la autodirección. Es el profesor que da una orden a cada paso, que es intolerante ante las ideas de los alumnos, es autoritario dando instrucciones y los interrumpe tratando de imponer sus ideas; es aquel que por lo general ha dirigido más que participado. (Cobarrubias y Peña, 2004, p. 72-73)

En contraste, también se mantiene presente que un maestro estricto, es aquel que se preocupa por el desarrollo de sus estudiantes, aquel que es responsable de que los alumnos cumplan con las tareas escolares, lo cual representa una cualidad de importancia en la práctica docente. Esta cualidad podría representar una transferencia actitudinal de la práctica que involucra a las adherencias incrustadas en el pensamiento de la maestra, las cuales estaban basadas en la exigencia de los formadores hacia el Otro, hacia ella. De esta forma, ella entiende que ser estricto, también significa ser exigente, dicha exigencia pudiera reflejarse en la manera de entender o construir las concepciones sobre enseñanza.

Con respecto a lo mencionado por la maestra Anel, ella hace una recapitulación de la forma de enseñanza bajo la cual estuvo inmersa durante su estancia en la

educación básica, refiriéndose a la forma estricta de entender el proceso de enseñanza – aprendizaje. Entonces, es posible reconocer la influencia del sentido de la enseñanza que impregnó su esencia formativa y que pudiera dar sentido a la vez sobre la forma de comprender a su propia práctica docente. En este fragmento, expresa la forma en que su profesor como maestro técnico positivista fue influenciado por la construcción social, el cual:

Ha sido formado en habilidades y destrezas técnicas, es decir, aparentemente posee el saber necesario para realizar con eficacia unas tareas concretas y previsibles. Estamos ante un profesor con saberes aplicables, concretos, medibles, susceptibles de una aplicación casi mecánica que le lleva a resolver las situaciones educativas a partir de recetas prefabricadas (Domingo, 2021, párr. 17)

El anterior análisis sobre forma de comprender el estilo docente que influyó en la maestra Anel durante su proceso de formación, genera la reflexión sobre el impacto en relación a la forma de enseñanza y la forma actual de concebirla, pues es comprensible que en ella subyacen fragmentos de su práctica docente.

Por su parte, la maestra Gaby, también menciona que la memorización influyó en su proceso de aprendizaje, al ser una práctica que años más tarde seguía replicándose en contextos distintos, pero con prácticas docentes similares.

Gaby: ¡no!, porque no había esa explicación previa del maestro, nos mandaban directamente al libro, ¡Ponte a leer!, ¡busca las fechas y apréndetelas de memoria!, ¡Eso sí, fui muy memorística!, creo que fue por eso, todo basado en la memoria. Porque eso sí, si sabías las fechas ¡ya!, ¡eras excelente y pasabas con diez! (RE 01 p.3).

Así, como la maestra Gaby menciona lo anterior, es posible reconocer que las prácticas docentes estuvieron sustentadas en una educación tradicional, la cual

permea hasta nuestros días, donde el maestro enseña y el alumno aprende. La evaluación se basaba en la repetición de contenidos, recalcar lo dicho por el maestro era el fin. De la evidencia anterior, también se percibe como:

La educación tradicional ha sido y es, represiva y coercitiva en la parte moral, memorística en lo intelectual, discriminatoria y elitista en el plano social, conformista en lo cívico; produciendo un estudiante pacifista en lo intelectual, no creativo y sin iniciativa. Además, dice, que los estudiantes siempre tienen la sensación de no saber exactamente porqué o cómo fue que obtuvieron una nota aprobatoria o no (Galván y Siado, 2022, pp. 995-996).

La forma integradora de citar a la escuela tradicionalista, encaja con la forma descriptiva de la maestra Gaby, siendo coercitiva “¡ponte a leer!; memorística “! apréndetelas de memoria!”; discriminatoria y elitista “si sabias las fechas! ¡ya!, ¡eras excelente y pasabas con diez!, entonces, la reflexión al respecto gira en torno, de cómo fue construyéndose la autonomía en cada una de las docentes, si el medio hegemónico que propicia el ambiente escolar imposibilita el desarrollo de cualidades alienadas a la autonomía y parecen más enfocadas en el fortalecimiento de la heteronomía. Entonces a partir de estas afirmaciones, el curso de comprensión de los valiosos datos que aportaron ambas docentes, permite reconocer que la autonomía no representa un contenido a transmitir, sino una cualidad a desarrollar en todo el trayecto de la formación, familiar, escolar y social.

Por otra parte, la maestra Anel, recuerda con beneplácito, algunas de las actividades de fin de cursos, que en determinado momento fueron actividades significativas dentro de la escuela, como un ejemplo de las acciones realizadas por los alumnos y lo narra de la siguiente manera:

Antes también se daba mucho eso de la demostración al fin de cursos, se hacían exposiciones, se hacían servilletas, bordados, tejido, punto

de cruz, “era algo bien bonito”, porque los padres disfrutaban de las exposiciones, todo eso se perdió, a mí también me gustaba enseñar a coser a los niños (RE 02 P.17).

Las demostraciones de lo aprendido al fin de curso, podrían analizarse desde dos vertientes, por un lado, como una forma de desarrollar en los alumnos, la identidad cultural y el desarrollo de habilidades de psicomotricidad a través del saber hacer, por el otro, podría considerarse como parte de un proceso de evaluación que daba cuenta de ciertas habilidades de dominio de los alumnos, tal como hizo mención de ello la maestra Anel, reconociendo que los saberes, los productos del aprendizaje son parte del proceso de institucionalización. De este modo, la riqueza cultural que emana del contexto social, se hacía presente en algunas de las actividades escolares que dieron sentido a las prácticas docentes y a la vez, al significado de pertenencia a un espacio social y cultural que se construye a partir de las diversas producciones elaboradas por los alumnos bajo el conducto de los docentes. Es por ello que:

El sentido de pertenencia es un sentimiento de identidad que el individuo genera con la comunidad con la que interactúa para alcanzar metas en común. Las artes, a su vez, demandan consolidar una identidad y difundir experiencias artísticas en las aulas (Corona, 2020, p. 59).

Lo sucedido anteriormente en el proceso formativo, es decir, lo vivido en el trayecto escolar, ha brindado la oportunidad de conocer acontecimientos relativos al proceso de enseñanza aprendizaje en sus diferentes fases de ambas maestras. En conjunto, los modelos educativos a través de los sujetos educadores, es decir, los maestros que conforman la interacción docente alumno, durante la etapa formativa del sujeto, condicionan e infieren en el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas, esto debido a la acción pedagógica que establece esta relación.

La diferencia entre modelos, a su vez, repercutió de manera directa en la forma de concebir a la enseñanza, por ende, al aprendizaje ante el uso de métodos tradicionalistas, que limitaron el desarrollo del alumno, al apostar a la mecanización y repetición de procesos para alcanzar la memorización de conceptos y principios como formas de evidenciar el aprendizaje.

En este sentido, la Escuela Normal Rural y Escuela Normal Urbana, coinciden en puntos de encuentro en este nivel que dio sentido a la formación de la maestra Anel y la maestra Gaby respectivamente, donde se recuperan las experiencias de ambas docentes respecto a lo que significó vivir y estudiar en un internado, por medio de las reminiscencias que dieron sentido a sus relaciones con la construcción de la autonomía. En el siguiente apartado, se podrá reconocer desde la mirada de las maestras, el significado de las Escuelas Normales como puntos de encuentro y desencuentros que formaron la filosofía de estudiar para ser maestro y para enfrentar la vida en las comunidades a donde el servicio educativo las ubicara.

### **1.3 Adherencias formativas de la Escuela Normal; las experiencias de vida y estudio en un internado para mujeres**

El trayecto de la vida social a través de los diferentes agentes y escenarios con los cuales cada sujeto se interrelaciona, ofrece la posibilidad de interactuar recíprocamente mediante diversos procesos que ayudan a la apropiación de experiencias, saberes, actitudes y valores, que representan adherencias formativas en el marco de las interrelaciones que provee la interacción social. Dichas adherencias se reproducen en el contacto con el otro, a través del intercambio dialógico, simbólico y comunicativo que emana del lenguaje mediante sus diversas manifestaciones.

Por ello, vivir y estudiar en un internado, como es el caso de la maestra Anel, implica poder de adaptabilidad para permanecer en este lugar. Esta

característica propia de los internados exigía de los alumnos un grado importante del desarrollo de autonomía, con miras a desempeñarse con más autosuficiencia en el espacio físico social destinado a la formación de formadores en el que se desenvolvía como estudiante.

En un inicio, las Escuelas Normales fueron creadas con la finalidad de formar a futuros formadores. En este sentido, las maestras, Anel y Gaby, se prepararon en una Escuela Normal, la primera de ellas estudió en una Escuela Normal Rural con la modalidad de internado, cuya dinámica de trabajo abarcaba una bien estructurada currícula, con horarios definidos y programados para tener una formación integral, mientras que la segunda se ajustaba a los horarios establecidos para entrar y salir diariamente del centro educativo. Aunque divergentes en modalidad, ambas Escuelas Normales veían al alumno como el guía comunitario que daría su tiempo para mejorar las condiciones sociales del entorno donde llevaran a cabo su práctica docente.

Por ello, para la maestra Anel, a pesar de tener poca o casi nula orientación vocacional, se atrevió a desafiar al mundo, es decir, tuvo que luchar para cumplir el objetivo de entrar a la Escuela Normal y de este modo llegar a ser maestra, tal como ya lo tenía idealizado en su pensamiento, que fue construyendo desde la infancia. En este entendido, la maestra Anel, buscó opciones para seguir su educación después de la secundaria, con muy poco apoyo, tanto económico, como moral, se vio en la necesidad de indagar por su cuenta, sobre alguna escuela para maestros que estuviera a su alcance.

Así, el trayecto formativo se dio a partir de las decisiones que fue tomando después de haber concluido satisfactoriamente la educación secundaria, tal como lo menciona en el siguiente extracto, “el plan de estudios, antes era secundaria y luego la normal, hasta después se implementó la prepa” (RE 02 P.8). Esta condición

escolar, abriría la posibilidad para que, desde muy jóvenes, los aspirantes a docentes tuvieran la oportunidad de ejercer la docencia.

En función de lo anterior, se puede reconocer que la formación está estrechamente ligada a los procesos políticos, económicos y sociales que son determinantes en cada época, por lo que históricamente confluye en los diversos procesos, normativos y legales que se ajustan en término del proyecto educativo vigente.

Por ello, siendo aún adolescente, mujer de quince años, con ideales, sueños y metas que cumplir, la maestra Anel, se aventuró en la búsqueda de la formación anhelada que la llevara a dejar atrás la dura vida de campo, en la que tomó experiencia durante la primera y segunda infancia. El espíritu emprendedor, nació en el contexto, en la interacción diaria con el entorno social, cargado de precariedad económica, mismo que la impulsó a buscar de manera autónoma la oportunidad de tomar el sendero del estudio, siendo la mayor de las hermanas, se arriesgó en la búsqueda de una Escuela Normal Rural con sistema de internado que pudiese brindar la oportunidad de ser docente.

Por el comentario que enuncia adelante, se infiere que ya había investigado al respecto, con la finalidad de continuar estudiando. Esto quiere decir, que el contexto familiar y escolar en el que se formó durante la infancia le brindaron elementos para la toma consciente de decisiones, que la llevaron a resolver su trayecto formativo. En este sentido, se deduce que la maestra Anel decidió continuar estudiando en una Escuela Normal Rural, siguiendo el objetivo soñado desde la infancia en relación al sujeto que le serviría de modelo para emprender el camino de la docencia, refiriéndose a la maestra de primer grado que inspiró su conciencia.

Continuando con el trayecto formativo, es posible evidenciar que ella tenía ya conocimiento de que, una vez terminada la educación secundaria, podría ingresar directamente a la ENR, lo cual implicó la toma de decisiones, como dijo, mientras

se le escapó un suspiro. “¡Antes, de la secundaria pasaba directamente a la normal!” (RO 02 p.3).

Lo expresado por la maestra Anel, confirma que los aspirantes que ingresaron a las Escuelas Normales durante la época de los años 70’s, para continuar con su formación normalista, eran alumnos con estudios de secundaria. Haciendo una breve retrospectiva para comprender lo enunciado por la docente. La educación en las escuelas normales, desde los inicios de su creación en el año 1922, como producto de la recién nacida, Secretaría de Educación Pública, bajo la conducción del Lic. José Vasconcelos, tuvo retos que fueron articulando las necesidades educativas con el desarrollo del país para alcanzar paulatinamente el objetivo de alfabetizar a la población de las comunidades rurales, además de “incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas”. (Navarrete, 2015, p.22)

A partir de 1925, por su parte la Escuela Nacional de Maestros, bajo la dirección del maestro Lauro Aguirre, pretendió encauzar a esta institución con los nuevos lineamientos de la Escuela Activa y funcional, por tal motivo, “realizó una reforma importante considerando que era preciso aumentar a seis años la carrera normalista incluyendo tres años de secundaria” (Navarrete, 2015, p. 22).

El trayecto marcado por la implementación de diversas reformas fue acuñando el tipo de profesional que se pretendía formar en estos centros educativos. A partir de esa fecha los futuros docentes ingresaban a la Escuela Normal con estudios de Primaria y secundaria. Para el periodo del General Lázaro Cárdenas en el sexenio comprendido entre 1934 y 1940, las Escuelas Normales Rurales se convirtieron en Escuelas Regionales Campesinas que pretendían formar profesionales técnicos que fortalecieran el desarrollo de los ejidos. En consecuencia, “el plan de estudios comprendía tres años posteriores a la educación primaria: dos para estudios y prácticas agrícolas y uno en materias profesionales.

Debido a que el sistema consideraba que los estudiantes de ese nivel educativo estaban aptos para ejercer la práctica docente, esta, se encontraba tipificada por la reproducción de conocimientos organizados en objetivos que cumplir.

Hasta antes de 1984 ingresaban a las escuelas normales para formarse como maestros niños y niñas de apenas 14 o 15 años y a los 18 o 19 ya eran maestros y se dirigían al destino a donde fueran enviados, porque era ahí donde la Patria los requería. (Zorrilla, 2002, p.5).

Así, desde el proceso formativo en las Escuelas Normales se implantó la responsabilidad en los estudiantes, de manera que fueran adquiriendo la madurez que requiere la función docente. Lo anterior, implicó el salto hacia la vida adulta con todas las responsabilidades que esto representa, es decir, un proceso inducido que convoca, que dirige, que despierta el sentido de lo que se hace. Por ello, el tránsito hacia la madurez “puede provenir de presencias o encuentros significativos, conversaciones claves, acontecimientos felices o traumáticos, hechos inesperados” (Noro, 2005, p. 9).

En este sentido, el salto hacia la madurez, tiene implícito el término de adultez, en el que el tránsito de la adolescencia a la adultez, ocurre en el periodo de tiempo, en el que el estudiante ingresa a la Escuela Normal, hasta que enfrenta la realidad en el ámbito laboral. Lo cual necesariamente, “implica definir un proyecto de vida, trabajado a través de un proceso de personalización y madurado a través del paso de la heteronomía a la autonomía” (Noro, 2005, p. 8).

Con base a lo anterior, la maestra Anel, desarrolló la madurez rápidamente, derivado de las condiciones políticas de la Escuela Normal. Así mismo, para seguir estudiando, tendría que salir de su hogar para pertenecer a una escuela con sistema de internado siendo aún una joven recién egresada de secundaria. Evidentemente, el condicionamiento estuvo presente desde la formación familiar, donde la carencia

cultural y económica, marcaron la diferencia sobre el proceso formativo de la maestra Anel. De la misma forma, la rigidez impuesta desde su hogar y la falta de acompañamiento, crearon la necesidad de lograr independencia a través de la toma consciente de decisiones sobre su formación, provocando efecto en el desarrollo de la autoconfianza, de ahí que la maestra Anel, tiene la decisión personal de seguir o no estudiando.

Por lo anterior, la falta de recursos económicos en el hogar, concuerda con la manera de tomar las decisiones respecto al tipo de escuela que debería seguir para estudiar. Ante las dificultades para lograr sus fines, buscó por sus medios el poder integrarse a la escuela que representó la oportunidad de seguir el ejemplo de su maestra de infancia. Esto significa que enfrentó los diferentes retos y circunstancias propias de la cultura de las escuelas normales con sistema de internado. En su caso, la Escuela Normal Rural “Benito Juárez” ubicada en Panotla Tlaxcala, representó su sueño y su objetivo a lograr.

La importancia de estas escuelas era esencial para las aspiraciones de estudiantes de bajos recursos económicos, hijos principalmente de obreros y campesinos que aspiraban a la movilidad marcada por la estratificación social. De ahí, que lo vivido por la Maestra Anel en su contexto, influyó de manera directa en determinación para hacer viable el cometido de formarse como maestra rural en un internado. Así, lo recupera la maestra Anel en un extracto de entrevista.

Se hicieron muchos logros a nivel nacional, lo tengo bien grabado ese recuerdo bien bonito, que gracias a esa escuela que nos dio la oportunidad de estudiar, porque no teníamos dinero, en mi caso mi mamacita, nos decía << ¡si entras a un internado si estudias, y si no, pues no!>>, entonces, como que esas escuelas han sacado mucha gente preparada. Lamentablemente a gobierno no le conviene, por la

economía se están cerrando, pero fue algo muy bonito, muy bonito (RE 02 P.17).

Esta manera de ver la vida, desde la perspectiva de una joven estudiante de secundaria, incita a comprender la forma de enfrentar sus miedos, temores y adversidades sociales y económicas que cambiaron la perspectiva para no dejarse vencer, al transformar los retos en objetivos que pretendía superar.

Esa autodeterminación para seguir sus corazonadas, la llevaron a integrarse a la lucha para exigir un espacio para aquellos alumnos que no habían aprobado el examen. Para muchos, el hecho de reprobado una prueba significa la falta de capacidad para obtener la admisión. Sin embargo, detrás de esta mirada cerrada, hay una historia que se construye en medio del contexto social, económico, cultural y educativo de cada individuo que tienen estrecha relación con la experiencia vivida, la exigencia familiar, la falta de acompañamiento en el proceso de aprendizaje, la rigidez de los maestros, que también sembraron en sus alumnos, la incertidumbre, el miedo y la sumisión. En cambio, también hubo efectos alentadores, de ese mismo contexto, que provocaron en ella, el coraje para enfrentar la vida con las diversas adversidades que desde sus circunstancias logró dominar.

En contraste, la maestra Gaby recibió el apoyo de sus padres e inició igualmente la aventura en una Escuela Normal Urbana, refiriendo a la Escuela Normal Valle del Mezquital, que abrió las puertas a su formación académica encaminada a la formación docente. Cabe destacar, la intencionalidad de que ella estudiara para maestra, se interpreta que surge también como un deseo por parte de sus progenitores, en especial, de su padre que aún se encontraba en servicio como docente frente a grupo, lo cual pudiera dar sentido a que su descendencia de igual forma se dedicara a la docencia.

Por ello, seguía latente en el hogar, la motivación para que ella cristalizara la profesión que la identificaba con su padre, quien añoraba que prevaleciera en la

siguiente generación, es decir, en la maestra Gaby. Para empezar, llevó a cabo el proceso de admisión para ingresar a la Escuela Normal. En efecto, ella recuerda el momento en que presentó el examen de admisión y la posterior resolución, “en cuanto se publicaron los resultados del examen de admisión, a mis papás les llenó de satisfacción que yo me encontrara en la lista de selección” (RE 03, p.10).

Al analizar el dato, y los referentes familiares, es posible percibir como encajan los patrones construidos en la infancia, desde que el niño interioriza por medio de la interacción social, las acciones y actividades familiares. Dichas acciones, por un lado, pudieran ser construidas inconscientemente y reafirmarse en el presente mediante la toma de decisiones que se toman bajo la influencia familiar, por el otro, como un elemento razonado de manera individual situado en la construcción de la autonomía que define el rumbo y destino de cada individuo.

Regresando con la maestra Anel, ella rescata de la memoria que la lucha estuvo presente desde antes de pertenecer oficialmente a la institución que inspiró su voluntad, “la Escuela Normal Rural, Benito Juárez” ubicada en Panotla, Tlaxcala. En este espacio llevó a cabo el primer recorrido por sus instalaciones acompañada de una compañera para presentar examen. Esto abriría camino para comprender esta historia que nos lleva a imaginar la vida social, política y cultural dentro de un Internado para Mujeres.

Pues...- mi amiga y yo presentamos examen-  
- ¡no lo pasamos!,  
entonces, hubo un movimiento estudiantil de rechazados-  
-nos manifestamos, durante algún tiempo- (nuevamente suspira)  
-fue complicado- (RO 02 P.4).

Es así, como recién egresada de nivel secundaria, se aventuran valientemente a desafiar al gobierno para exigir la apertura de matrícula que pudiera albergar a los

estudiantes rechazados, esta noción de grupo abrió la posibilidad de organizarse y asumir responsabilidades para cumplir su cometido.

Entonces, el movimiento estudiantil les abrió la posibilidad de construir experiencias con ideologías de sentido y proyecto común. Los alumnos que el sistema ha formado en sus aulas, el mismo sistema quien los excluye, no por capacidades sino con acuerdos entre sistemas político, económico y educativo. Es así, como el desafío representa una construcción consciente de la realidad y provee de condiciones para alcanzar objetivos, a su vez representa un estado de alerta ante los cambios en el actuar y en los acontecimientos que se dan en torno a las decisiones grupales e individuales que les permitieron la permanencia en la lucha para posicionarse en el mundo, tal como lo menciona Freire (2004).

El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino de quién se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan solo objeto, sino también sujeto en la historia. (p.25)

Ahora bien, conseguir espacios en la sociedad, representa una lucha constante que primeramente es construida en el marco de la interacción social de cada sujeto. Es en el reconocimiento de la realidad social lo cual permite abrir la mirada hacia los horizontes que darán sentido a su representación del mundo tal y como lo menciona Bourdieu:

La construcción social de la realidad social se realiza en y por innumerables actos de construcción antagonistas que los agentes operan, en cada momento, en su luchas individuales o colectivas para imponer la representación del mundo social más favorable a sus intereses” (Capdeville y Freire, 2013, p. 117).

Bajo este mismo entendido, es posible a la vez entender el sentido que la maestra Anel le atribuía a su intervención en el espacio social de estudiante, como elemento sustancial para comprender el mundo político, de ahí que no se quedan únicamente a esperar la determinación del sistema, sino que a través de la organización pudieron enfrentar y desafiar al interés político que clasificó y estratificó al alumnado que aspira a un cambio de vida, de ahí la solución que el sistema ofrece; aplicación de pruebas homogéneas, las cuales:

Han servido para excluir a millones de jóvenes de la educación media y superior, además sirven para justificar la no asignación de presupuesto para la educación pública, y así eliminar el aspecto crítico, científico de la educación e imponer un pensamiento único en las escuelas, el llamado neoliberalismo, el capitalismo salvaje (Monter, 2015, s.p).

Por consiguiente, la resistencia solo puede llevar a la negociación, el gobierno juega con el poder, juega con la rebeldía, juega con la desesperación, intenta prolongar el tiempo de respuesta para doblegar al movimiento, por ello la lucha consiste en arrebatarse el derecho, el poder que la educación representa y que sostiene. De tal manera que utiliza el discurso político para desvirtuar las capacidades del individuo a través de la implementación de exámenes de selección, que solamente se centra a decir “solo los que pasan el examen ingresan y los demás son reprobados” (Monter, 2015, s.p). Sin embargo, es necesario reconocer que las escuelas de educación superior a su vez lo llevan a cabo como estrategia para garantizar el acceso a los aspirantes, por ello.

El tema de seleccionar a un determinado número de estudiantes para ingresar a la educación superior genera controversia, porque a algunos se les dificultará el ingreso y otros simplemente no continuarán con sus estudios universitarios. Las implicaciones

educativas, sociales y culturales son variadas y casi siempre se conciben como situaciones de injusticia (Yáñez, Vera y Mungarro, 2014, p. 113)

Es así, como la educación forma parte de la selección social que puede llevarse a cabo a partir del instrumento que representa el examen, al condicionar el acceso a los servicios educativos va estratificando la condición social. Puesto que, el examen ha sido tipificado por los estudiantes, los docentes, los padres de familia y autoridades educativas como principal instrumento que permite reconocer el saber del estudiante, de allí que:

El examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas. En términos de Foucault, es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder. De tal manera que presenta como si fueran relaciones de saber, las que fundamentalmente son de poder. Esta calificación, típicamente foucaultniana, resulta muy interesante para observar cómo la evolución de los exámenes se ha desarrollado a través de mecanismos de poder: de la sociedad, de la institución educativa y de los docentes (Díaz, 1994, Párr.16).

Entonces, el examen forma parte de los instrumentos utilizados por el sistema educativo cuya funcionalidad está abiertamente evidenciada por los diversos procesos de evaluación, pero a la vez como instrumento de poder y control al acceso a los niveles superiores de educación.

Por consiguiente, al no haber otra alternativa, la organización estuvo presente para impulsar una resistencia desde un movimiento de estudiantes, la cual requirió de personajes que impulsaran los posibles escenarios, la planeación estratégica y el valor de enfrentarse al gobierno para exigir sus demandas. Estos personajes, son hombres con experiencia formada en la lucha, en la batalla, en el debate y en el

manejo del discurso. Por lo consiguiente, “la concepción del quehacer del maestro como misionero y apóstol –visión religiosa–, se vio enriquecida y fortalecida por una visión laica, la cual definió al maestro como líder social” (Alaníz, 2020, p. 48).

Por lo tanto, al rescatar la imagen de un luchador social formado desde la etapa de estudiantes da sentido a las luchas que enfrenta la comunidad estudiantil, de tal forma que es el líder quien encabeza el movimiento, es quien se ha ganado el respaldo de los agremiados, es el más respetado en el grupo. Durante esa época, la maestra Anel, identifica al líder del movimiento de rechazados a quien tiene muy presente, como un hombre cabal que mantuvo la llama de la lucha encendida desde un inicio.

Dicho líder, impulsaba al grupo a la toma de decisiones de manera democrática, a través del fomento del pensamiento reflexivo y de la comunicación de acuerdos para llegar a un entendimiento sobre las acciones a realizar, cuyas habilidades eran demarcadas por la necesidad de despertar el sentimiento de justicia entre los alumnos, del liderazgo compartido surgían surgió simultáneamente el sentido de autonomía que los jóvenes aspiraban, como la maestra Anel lo recuerda:

Nuestro líder fue, todavía recuerdo su nombre, fue Abundio Maganda, fue líder de ese grupo, allá en sombreroete, él terminó en el Mexe, ahora es supervisor escolar en Acapulco. Él nos dirigía, él estaba a cargo de todo, él era el que politizaba a todo el grupo (RE 02 P.10).

El líder social, también era caracterizado por su dinamismo y trabajo colectivo en beneficio de la comunidad representada. Se infiere que, al ser catalogado como el líder estudiantil, tenía habilidades que eran necesarias para representar a sus compañeros en los procesos de negociación y en el manejo de discursos que fortalecieran los objetivos que llevasen a buen término el pliego petitorio construido con la participación de la base, en este sentido:

La participación (de elementos internos y externos) y el liderazgo (individual y colectivo), constituyen los elementos esenciales para la expresión y la regulación de las diversas lógicas (e intereses) en presencia y para la construcción de un acuerdo (o compromiso) necesario para el funcionamiento de la escuela pública (Barroso, 2005, p.434)

Debido a esto, se advierte que la participación que emana del liderazgo, promueve la integración de los sujetos bajo la anuencia de los intereses colectivos que activan elementos sustanciales para el desarrollo paulatino de la autonomía moral e intelectual, entre ellos, se encuentra la participación misma, la libre expresión y la construcción democrática de acuerdos. Dichos elementos permean las esferas estudiantiles, por ello, “la escuela Rural Mexicana dio un amplio sentido social a su acción educadora a través de esta concepción del maestro como un líder social” (Alaníz, 2020, p. 45).

Por ello, ya después de la lucha, se obtiene la negociación para la apertura de matrícula, resultando que no fue obra de la casualidad, por el contrario, fue producto de la fuerza, de la fortaleza y de la organización mediante las movilizaciones que no se rindieron fácilmente, impulsando así, el espíritu combativo que caracteriza a la población estudiantil, al estudiante normalista rural. Solamente de esta forma se logró arrebatar el incremento de matrícula al gobierno, llegando a la negociación tal como lo recuerda la maestra Anel:

¡Finalmente hubo negociación!, pero, nos pusieron una condición, la cual era trasladarse a Sombrerete Zacatecas a realizar un curso propedéutico, nos dijeron que quienes lo concluyeran tendrían la oportunidad de regresar a Panotla Tlaxcala, entonces fue un acuerdo que se hizo con Gobierno Federal, que sólo un año nos íbamos a estudiar a Sombrerete, Zacatecas (RO 02 P.4).

No obstante, entre gobierno y educación existe un vínculo intrínseco de correlaciones demarcadas por normas, leyes, reglamentos y acuerdos, mismos que ejercen la determinación de las decisiones para la solución de conflictos. Los mecanismos siempre han estado sujetos a las evaluaciones desarrolladas para calcular los procesos de negociación. Sin embargo, se observa como la perseverancia sobresale a pesar de las barreras simbólicas propuestas en voz de los agentes socializadores representados por la institución educativa.

La lucha y la negociación representa a su vez el desarrollo de competencias que hacen posible la organización y la toma de decisiones para la resolución de los conflictos, situados en el condicionamiento e implementación de estrategias ventajosas para intentar persuadir la conciencia y la fe de los estudiantes con miras al logro de sus propósitos. De hecho, las estudiantes tuvieron que adquirir herramientas para resolver problemas que las implicó en las diferentes situaciones, de la negociación y el diálogo, asumiendo por supuesto las consecuencias que ello representa.

De lo anterior, es visible el gusto, dibujado en el rostro de la maestra Anel que le causa el recuerdo, cuando el fruto del movimiento de rechazados era la negociación, el cual implicaba una segunda parte del juego del poder, y nuevamente como dice Bourdieu (1989) "El poder se ejerce en la misma medida, aunque de manera menos espectacular y mejor fundada, sobre las obras de los profesionales quienes, conociendo el juego, es decir la historia del juego y la problemática, saben lo que hacen" (Capdevielle, 2013, p. 140). Este juego provocó una nueva resistencia, ahora para tratar de que los estudiantes desistieran, el juego consistió en mandarlos a un punto medio, que para muchos representaba otro sacrificio. El lugar elegido para este fin, fue Sombrerete Zacatecas, como punto intermedio para todos los aspirantes del país, como lo expresa la maestra Anel:

El convenio era que terminando de ahí nos iban a regresar a todas las normales del país, a las normales rurales, nada más que algunos si los mandaron a su lugar de origen y muchos de aquí de Hidalgo, los mandaron a terminar hasta Chihuahua, y dijeron << ¿Quieres el lugar o no lo quieres?>>, a mí, afortunadamente me regresaron a Panotla, pero hubo compañeras mías de aquí, del Rosario, de Tepa, que se fueron a terminar hasta Saucillo Chihuahua, en Saucillo está ubicada una normal de mujeres y hubo compañeros que no los mandaron a su lugar de origen de donde eran, algunos no quisieron y se salieron, pero otros si se fueron y allá terminaron, a donde los mandaran (RE 02 P. 11).

¿Quieres el lugar o no lo quieres? Representó en ese momento crucial del recorte espacio temporal en el proceso de ubicación de estudiantes, un ejercicio del poder que requirió de un instante de resolución a la pregunta comprometedora de sentidos. Entonces responder, se vuelve un proceso reflexivo que conlleva la construcción de escenarios posibles, que contrastan con la realidad de la que se requiere salir. Es decir, salir del lugar de confort y luchar por los principios formativos que iniciaron con la lucha y negociación para alcanzar el propósito de integrarse a una ENR.

Por ello, el hecho de hacerse responsable de sus propias decisiones, hizo posible la sucesión de acontecimientos despertando la conciencia de la responsabilidad que se logra a través de la reflexión sobre los actos y de las nuevas situaciones que habrá de enfrentar. Por ello, el concepto de responsabilidad coincide con la construcción de la autonomía debido a que:

La responsabilidad es la capacidad de reconocer y aceptar las consecuencias de una acción que se ha realizado libremente. Asumir responsabilidades es tener capacidad para decidir y correlativamente

sufrir las consecuencias, sean positivas o negativas, de la acción que se ha realizado. En cierto modo podemos decir que asumir responsabilidades es arriesgarse (Deval, 2006, p.15).

Por tal motivo, la responsabilidad continuó fortaleciendo las líneas impuestas desde el hogar, cuyas relaciones la llevaron a desarrollar y enfrentar los procesos que dieron sentido a su forma de encarar la vida fuera del hogar y asumir así, el riesgo que ello implica en cada uno de sus actos. Por lo mismo, lograron continuar con la oportunidad que se les estaba otorgando.

Como se puede inferir, el precio que tuvo que pagar por la educación fue alto, debido a que solamente mediante la resistencia, el “Movimiento de Estudiantes No Aceptados ha obtenido triunfos gracias al apoyo que ha obtenido de miles de personas que están hartas de oír las mismas “explicaciones” del gobierno y la burguesía con respecto a la educación” (Monter 2015, s.p.). La maestra Anel, emite el recuerdo nítido de la imagen vivida en el siguiente fragmento:

Nos dijeron que nos iban a mandar para allá, porque en ese curso nos iban a regularizar. Allá, teníamos clases todo el día, desde las ocho de la mañana, hasta las cuatro de la tarde, para regularizarnos, para que cuando viniéramos estuviéramos algo parejos con los conocimientos que tenían los de acá, los de Panotla, Tlaxcala (RE 02 P.10).

El sentido que es posible percibir de lo expresado por la maestra Anel, en cuanto a la regularización; representó para ella la acción de nivelar pedagógicamente los aprendizajes de los grupos alternos que se encontraron en desventaja académica debido a la resistencia que los llevo a obtener el derecho a integrarse a una ENR, después de que perteneció al grupo de rechazados.

De este modo, le correspondió vivir la coyuntura de las políticas educativas, las cuales representan el conjunto de decisiones tomadas desde el Estado para

articular el funcionamiento de del sistema educativo, en este caso para las Escuelas Normales, que transitaron en la visión de la coyuntura entre los planes y programas de 1976 y el programa sucesor de 1984 que elevaría a nivel licenciatura la formación docente. Por ello, la continuidad en el proyecto Educativo de Normales estuvo condicionada por la imposición de normas y reglas de operación que los permitiría a los estudiantes, realizar el proceso de regularización, mismo que los futuros docentes aceptaron. Posterior a la movilización, continuaron con sus estudios fuera de sus estados.

Así fue como pude estudiar, me fui a Sombrerete Zacatecas un año. Ese año fue de mucho trabajo, pero también muy bonito, porque estábamos muchos alumnos de todo el país. El tiempo pasó muy rápido, entre actividades culturales y estudios (RO 02 P.4).

En función a lo mencionado por la maestra Anel, detrás del acontecimiento está presente la toma de decisiones, como dice Freire “el educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones. Decidir es romper y, para eso, tengo que correr el riesgo” (Freire, 2004, p. 43). Por ello, decidir es aventurarse, es vivir el riesgo y asumirlo, es enfrentar una realidad que no existe, solo hasta que se construye. Además, es el pago para seguir estudiando en un ambiente de interculturalidad que se mezcla y transforma en el reconocimiento y al descubrimiento de nuevas culturas.

A pesar de las circunstancias y dificultades que implicó estudiar fuera de la demarcación geográfica y cultural, la maestra Anel, fue haciendo experiencia en ese lapso de tiempo, de tal manera que fue adaptándose al ambiente estudiantil ante una amplia gama de formación para aspirar a ser integrantes de la Normal y con ello ser maestra rural. En este pasaje, deja ver la forma en que el tiempo era determinante para la formación, la diversificación de actividades que es propia del

programa de las Escuelas Normales Rurales, que, aunado al desarrollo de integración, atendía la necesidad de fortalecer el proceso formativo de los aspirantes, como se observa en el fragmento siguiente.

Ya después, como se fueron puros líderes en ese tiempo de las normales rurales, pues, olvídense, allá se hizo un equipo, pero bonito. Teníamos grupo de estudiantina, teníamos grupos de estudio especializados en política, teníamos obras de teatro, teníamos poesías, así que cada quien agarró afinidad a lo que les gustaba, porque después de clases, se formaron esos clubes, en los que cada quien se integraba a lo que les gustaba. A los que les gustaba la política, a la política, a los que le gustaba la poesía a la poesía, los que le gustaba el canto, al canto, los que le gustaba dibujar a dibujar, porque esos clubes que se abrieron fueron por las tardes de seis a ocho de la noche, fue algo muy bonito (RE 02 P. 9).

Entonces las Escuelas Normales representan un espacio para el ejercicio del poder y la gobernabilidad, donde el Sistema Educativo Nacional tiene la facultad de proveer los mecanismos e instaurar dispositivos para garantizar la obediencia, mediante el ejercicio del poder, explicado por Foucault (1981) como la forma de:

Conducir o guiar la posibilidad de conducta y disponer la posible consecuencia. Esencialmente, el poder es un problema de gobierno, más que una confrontación entre dos adversarios o el enlace del uno con el otro. Así, gobernar es estructurar el posible campo de acción de otros (Yela e Hidalgo, 2010, p.61).

Es perceptible que los clubes tenían la finalidad de incorporar disciplinas correspondientes al programa de estudios de las escuelas normales. Generalmente, se pueden llamar disciplinas a “los métodos que permiten el control minucioso de

las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad-utilidad” (Yela e Hidalgo, 2010, p.61).

En este sentido, se puede apreciar que el programa de Normales en 1975, tenía como propósito que los estudiantes; artículo 30: “Alcancen el grado de sensibilidad que les permita expresar su emoción estética y comprender y disfrutar las obras de arte” (DOF: 08/09/1975). Es posible comprender que tenía la finalidad de dirigir los esfuerzos en la búsqueda de los talentos individuales, no sólo en lo académico, sino que también en lo cultural para potenciar dichos talentos es sus posteriores prácticas docentes. De igual forma, el artículo 31, menciona que los alumnos “Adquieran habilidad para orientar las capacidades y expresiones artísticas de los educandos” (DOF: 08/09/1975).

En el recuento de lo vivido por la maestra Anel, emergen las finalidades del Programa de Estudios para las Escuelas Normales, donde se justifica la participación democrática del alumno y la creación de espacios para potenciar las habilidades de los futuros docentes, como se estableció bajo el tema de metodología didáctica y evaluación en el apartado 8 que decreta: “aplicar criterios pedagógicos en la construcción de aulas, laboratorios, bibliotecas, talleres, instalaciones deportivas, instalaciones para la educación artística y para la recreación” (DOF: 08/09/1975). Según esto, daría la oportunidad de brindar mayores elementos para su formación, democrática, ética, artística y creativa, que en conjunto posibilitan la construcción de la autonomía implícita en las formas de concebirse en el mundo social y cultural, bajo las normas y reglas de operatividad enmarcadas por el estado.

De acuerdo a lo planteado por la maestra Anel, en los procesos formativos del estudiante normalista, existe el imaginario de que las pequeñas decisiones van configurando a la vez la esencia del estudiante formador de la niñez mexicana. Por lo tanto, es posible establecer una relación directa entre el sentido de pertenencia a

uno de los clubes, elegido de acuerdo a sus afinidades e intereses, donde la toma de decisiones, la empatía, y la participación aporta a la construcción de la autonomía y la oportunidad de cumplir con su misión como educadores en su espacio social. Específicamente, los “remite a la reconfiguración de las prácticas existentes en el imaginario colectivo a través de la autogestión, estableciendo con ello la construcción de identidades implicadas en disposiciones de tiempo y espacio” (Granados, 2017, p.7).

Es así, como el proceso de formación, fue determinante, aunque para muchos la distancia entre el lugar de origen con respecto a la escuela donde pretendían formarse, representó un gran reto, el cual fue asumido con responsabilidad a pesar de que la estrategia gubernamental pretendiese hacer desistir al solicitante. Al respecto la maestra Anel menciona de manera muy puntual este acontecimiento.

Al finalizar el ciclo escolar, nos regresaron a las diferentes normales del país, hubo quienes se quedaron ahí, y los demás, a alguna otra. Tuve compañeras que se fueron a Saucillo Chihuahua, Tétéles Puebla y nosotras las que íbamos de Hidalgo, nos fuimos a Panotla, Tlaxcala. Muchas cosas pasamos en ese lugar (RO 02 P.4).

La maestra Anel asumió, el reto de vivir la experiencia fuera de su contexto inmediato al lado de su familia, lo cual representó la capacidad de respetar los acuerdos instaurados en la negociación que formaban parte de la política educativa instituida a través de las instituciones en que les correspondió formarse. Estas condiciones le brindaron la oportunidad de integrarse a la Escuela Normal Rural de Panotla, Tlaxcala y lo narra de la siguiente manera:

Ya acá en Panotla, me integraron al grupo de segundo grado, pero fuimos rechazadas por las que ya estaban, como que no éramos aceptadas, porque nosotras veníamos de una lucha de movimientos, y como que nos veían mal, como que nos tenían en el concepto de no

saben, no pasaron un examen, Así nos tenían en el concepto de que no sabíamos, pero, eso no era cierto, la capacidad la teníamos. Como que sí, en el internado se dio eso, éramos, como relegadas, pero aun así estuvimos y estudiamos ahí.

Había tres grupos en Panotla, había segundo "A", "B" y "C", nos repartieron en todos los grupos, de tres o cuatro en cada grupo, éramos como doce. A mí me tocó en el "B", ahí sí, nos relegaban las compañeras, éramos vistas inferiores a ellas (RE 02 P. 11).

Posterior a la lucha por un espacio y la negociación para reincorporarse, viene ahora, la discriminación por parte de las mismas compañeras que se integraron de manera regular. Lo anterior implicó a la vez, el enfrentamiento a la violencia simbólica que se percibe desde el momento en que forman parte del grupo de rechazadas. Por lo tanto, la maestra Anel y sus compañeras desarrollaron los mecanismos para adaptarse a los ambientes adversos que les tocó vivir. Con ello también se hace presente la resiliencia como "la habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva" (Muñoz y De Pedro, 2005, p. 112).

Es así como la resiliencia, hace posible la forma de entender y comprender el mundo social para avanzar en la formación como sujeto, las posibilidades que se construyen en relación al temple que se forma para enfrentar la vida misma. Por esta razón, el concepto de autonomía está estrechamente relacionado al de resiliencia, por determinar la capacidad para superar los conflictos mediante la búsqueda de soluciones pertinentes a través de la autorregulación.

Por otra parte, una de las manifestaciones que hace la Maestra Anel con respecto a este nivel, hace referencia a los horarios de clases, mismos que permiten reconocer de qué forma estaban estructuradas las actividades pedagógicas y

culturales; “eran de ocho de la mañana a dos de la tarde, de dos a tres, era la hora de la comida, de tres a las seis de la tarde eran los famosos clubes” (RE 02 P. 12).

En la dinámica del internado, había muchas actividades por realizar en los clubes, por lo tanto, una educación de tipo integral estaba presente para las afinidades de los alumnos, quienes se acercan al desarrollo de potencialidades enfocadas en el desarrollo de las artes. Este suceso era algo propio de la formación en las Escuelas Normales Rurales como narra la maestra Anel:

Ahí también se integraba al club que uno quería, por ejemplo, el de conservas, el de poesía, música, muchos aprendieron a tocar guitarra, flauta y eso, deportes también, equipos de voleibol, equipos de basquetbol, ya a las seis de la tarde, se abría la biblioteca dentro del internado, ya de ahí hasta las diez de la noche era tiempo para investigar a esa hora se cerraba la biblioteca (RE 02 P.13).

La distribución del tiempo escolar dentro del internado exigía a los internos el respeto a las normas establecidas, lo cual a su vez se fue sedimentando con el sentido de responsabilidad que implicaba ser parte de uno de los clubes. Lo anterior, permite evidenciar el propósito establecido en el perfil de egreso de los estudiantes. En el caso de las Escuelas Normales el desarrollo integral de las actividades artísticas y deportivas, formaban al docente para llevar a las comunidades la posibilidad de acercar a la población a la cultura, empezando por las prácticas que servían como réplica de este proceso de aculturación. De esta forma de integración educativa a través de los clubes:

Consistía en la implementación de talleres para estudiantes que favorecieran una educación integral; donde se fomentara la perseverancia, el autocontrol, la estabilidad emocional, la responsabilidad, la inclusión, la equidad, el respeto a las diferencias, impulsando la autonomía de los estudiantes, la promoción del trabajo

grupales, la construcción colectiva del conocimiento y la formación de personas creativas e innovadoras (Duarte, 2022, p.63).

Todas estas actividades recreativas culturales se mantienen en la influencia de las misiones culturales, las cuales en ese entonces tenían la encomienda de distraer a la población del desastre provocado por la revolución, en este sentido “los grandes festivales [...] tienen como origen la política cultural que José Vasconcelos promovió para movilizar a las poblaciones rurales” (Pulido, 2021, p.52). De acuerdo a lo anterior, la maestra Anel evidencia, desde su perspectiva, el enfoque formativo alienado a la autonomía, que implica desarrollarse en el medio rural, como uno de los principales propósitos de la Escuela Normal. “Ya ahí, es donde aprendí las estrategias que estaban por implementarse, de cómo que siempre las escuelas rurales tenían dos enfoques, uno para ser maestros y otro para la vida” (RE 04 P. 6-7).

La formación tenía tendencia formadora para la vida de servicio, de autosuficiencia en el desempeño, en la socialización y en la solución de problemas propios de la época y de las comunidades. Por ello, se preparaba al docente no sólo en términos pedagógicos sino también en el tejido de la multidisciplinariedad. En este sentido, “la profesión docente es multidisciplinaria de origen, en ella convergen saberes de la disciplina que se enseña, conocimientos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y éticos” (Mireles y Santos, 2023, p. 138).

En este espacio interactivo, social y académico, las habilidades encaminadas al desarrollo de la autonomía, forman parte esencial de los procesos que desarrollaba la maestra Anel de manera cotidiana. Entonces, la autonomía se veía fortalecida por la incidencia en acciones que encausaran el acompañamiento entre pares, para fortalecer los procesos educativos, como ella lo menciona.

Pues, sí algo muy bonito, bien bonito que fue ir ahí. Otra anécdota, para que no nos durmiéramos para presentar nuestros exámenes, nos

llevábamos una cobija y nos íbamos a estudiar a los salones, porque estaban separados los salones de los dormitorios, pero formábamos grupos de cuatro o cinco compañeras, hacíamos preguntas de un tema y las contestábamos, esa era una forma de como estudiábamos nosotras (RE 02 P. 14).

Las estrategias metodológicas desarrolladas en los círculos de estudio, le permitieron construir hábitos orientados al desarrollo de la autonomía para el aprendizaje. En este sentido, las técnicas de estudio les permitieron diseñar sus propios cuestionarios con la finalidad de enfrentar con éxito el examen. Dichas acciones, surgieron de la necesidad de satisfacer una acción colectiva, en este caso, continuar con su proceso formativo dentro de la Escuela Normal. En este sentido, es posible definir a los hábitos como:

Las distintas acciones emprendidas de manera constante por el estudiante en su quehacer académico y que le permiten aprender permanentemente, lo cual implica la forma en la que el estudiante se organiza en cuanto a tiempo, espacio, técnicas y métodos que utiliza para estudiar (Murrieta, Galindo y León, 2014, párr. 6)

De acuerdo a la narrativa que destaca la maestra Anel, es posible percibir, que la evaluación que se realizaba en la Escuela Normal de la época, consistía en la búsqueda de estrategias que permitieran al equipo enfrentar con éxito el proceso de evaluación, mediante la consolidación procesos de aprendizaje colaborativo, de tal manera que:

Las estrategias de aprendizaje colaborativo se centran en la interactividad entre estudiantes-estudiantes y docente-estudiantes, dado que estos actores educativos comparten sus ideas, conocimientos, valores y hasta sentimientos aprendiendo de otros, de forma organizada y estructurada, por lo que las estrategias

colaborativas pueden también llamarse interactivas (Menacho, 2021, par. 10).

Las estrategias interactivas, son esenciales para el desarrollo de la autonomía, tanto en docentes como en alumnos, con respecto a los primeros, estaría en posibilidades de impulsar prácticas que propicien mejores resultados en el hecho educativo, a través del compartir, analizar y reflexionar sobre la puesta en marcha de métodos y estrategias compartidas, caso semejante sucede con los niños bajo la influencia potenciadora del docente.

Por otra parte, la distancia, representó también un desafío, del que la maestra Anel, pudo hacer uso de las estrategias para evitar la soledad del internado, mediante la amistad, misma que se construye mediante la atención, el compañerismo, la comprensión y la empatía. Así lo explica ella con sus propias palabras:

Debido a la economía que no teníamos, nos quedábamos. Los fines de semana que yo me quedaba, me iba con una compañera que vivía cerca de ahí, su familia se dedicaba a hacer pan, casi todas las compañeras que éramos de Hidalgo, no veníamos seguido para acá. Entonces le decía a mi mamá, no voy a venir este mes a la casa, ni el otro, ni el otro, vengo hasta tal fecha. Pero los fines de semana, también era muy aburrido quedarse allá, bueno, porque éramos poquitos, sólo cuatro o cinco en el dormitorio, y entonces para no quedarme, yo me pegaba con las de Puebla, con las de Tlaxcala y salía yo, y así fue mi vida en el internado (RE 02 P.15).

Esta remembranza, permite inferir la forma en que los valores de convivencia de la infancia promueven interacciones sociales saludables basadas en la solidaridad, la empatía y normas de comportamiento relacionadas con la paz, la amistad y el respeto a la libertad de los demás, lo cual permite continuar en la construcción de metas comunes entre compañeros. En estas condiciones, se hace visible la

conciencia sobre sus limitaciones tanto económicas como emocionales que la llevaron a prepararse para solventar las situaciones y condiciones futuras, dejando en claro la evidencia que ella tenía metas a corto y largo plazo, las cuales debía cumplir a pesar de las circunstancias. En este sentido, las interacciones sociales hacen referencia a la:

Consecuencia de la interacción de dos o más individuos que se encuentran en presencia de sus respuestas físicas respectivas, en los cuales están involucrados el estado de ánimo, la emoción, la cognición, la orientación corporal y el esfuerzo muscular, los cuales suponen un elemento tanto biológico como psicológico. (Mercado y Zaragoza, 2011, p.171).

Así, al enunciar algunas de las actividades realizadas en el espacio físico social de la Escuela Normal Rural, otorga sentido a la integración por afinidades en un ambiente que estimula la participación, la convivencia, el diálogo, los acuerdos y el placer por el arte a través de la música y la letra de las canciones que recuerda, en lo cual pudiera estar presente la relación entre resiliencia y perseverancia para continuar en el contexto del internado. Al ser este un espacio para mujeres, y los clubes una forma de mantener el dominio y la atención de las estudiantes, la inclinación hacia la música resaltaba las emociones que esta transmite a los procesos cognitivos que implica a la vez la coordinación, el tono, el compás marcado por la maestra Anel, como lo menciona:

Me integré a las chicas del coro de un grupo de estudiantina, era una obligación también el hecho de que todos tuvieran un lugar a donde integrarse, me acuerdo de las canciones que cantábamos, eran “del andariego”, “ódiame” “la montaña”. Yo tocaba el pandero (RE 02 P. 9).

Los procesos formativos en la Escuela Normal, dieron apertura para integrarse socialmente en el conocimiento, no solo en lo intelectual, sino que, a su vez en el

desarrollo del individuo de manera armónica a través de las artes, donde fuese capaz de expresarse por medio de los sentidos, las afinidades por la pintura, la música, la danza y la oratoria, entre otras. En este espacio, es perceptible el sentido de responsabilidad, compromiso y cumplimiento como producto de la obligatoriedad de pertenecer a un grupo, que destaca la maestra Anel. Todo este cúmulo de acciones, representan valores que continuaron aportando elementos sustanciales en la consolidación de la autonomía, como adherencias simbólicas importantes en su formación en la ENR.

Dichos clubes tuvieron influencia en el desarrollo de la sensibilidad artística encaminada al desarrollo armónico de las emociones, cuya transversalidad está encausada a la réplica de estos saberes en la posterior vida profesional. Por ello, la necesidad de potenciar la educación emocional para continuar aportando en la construcción de la autonomía de los sujetos.

Sin embargo, para transitar hacia una transformación de la realidad desde el entorno social, es necesario adentrarse en el pensamiento de la posibilidad para crear y recrear el mundo en el que se vive a través de las acciones que permiten la libre interacción entre todos los sujetos provistos del deseo por mejorar sustancialmente el entorno en el que se desarrollan, como lo menciona Freire (2004).

Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin "tratar" su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible (p. 27).

Es por demás increíble el nivel de profundidad con la que Freire desmenuza, la realidad, llevando la reflexión a puntos críticos que la trastocan, en las diferentes

dimensiones. En este sentido, la formación docente a pesar de sus esfuerzos, aún está lejos de la verdadera emancipación que se enuncia en el diálogo con el autor. Sin embargo, esos indicios que nos acercan a comprender el efecto de la formación desde la Normal, dan pauta para reconocer que las implicaciones en la época de estudiante en docencia, provee a través de metodologías y estrategias una integración de lo que para el docente ha sido la experiencia de estudiar en una Escuela Normal Rural.

Ante esta dimensión de la aculturación propia del sistema de normales, la socialización de las diferentes disciplinas, permite un acercamiento a la forma en que los maestros formadores, hicieron sus contribuciones con los docentes en proceso de formación. En este entendido, se rescata la noción del profesional de la educación en su faceta de maestro estricto tal y como lo menciona la maestra Anel:

Sí, recuerdo, a un maestro que se llamaba Ariel, era un escritor, era un maestro muy pulcro en su higiene, muy estricto, él nos daba la clase de orientación didáctica. En ese tiempo para poderse titular, teníamos que hacer la tesis con él, era demasiado estricto el maestro Ariel (RE 02 P.12)

El maestro normalista ha estado siempre presente en el sistema educativo, como uno de los agentes formados para formar. En este entendido, lo que refiere la maestra Anel, es que para poder ser maestro también se requiere un perfil profesional cuya influencia es perceptible a través de la construcción de hábitos, actitudes y valores que a su vez fueron modelo para promover la construcción de la autonomía profesional, en concordancia a propósitos y objetivos que dieron sentido a la existencia de las Escuelas Normales. Por tal motivo, algunos de los docentes formadores de estudiantes, estuvieron vinculados a los principios que definen el perfil de egreso en cuestión.

Asimismo, se tenía como propósito; instaurar en los futuros docentes, habilidades como; el saber leer reflexivamente y escribir críticamente. Para alcanzar este nivel, fue necesario establecer relaciones con personal que tuviera dominio del proceso de construcción de tesis como principio, bajo este entendido se mencionaba:

El perfil que se pide hoy al profesor es el de ser un organizador de la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento; debe de transmitir la tradición cultural y a la vez suscitar interrogantes sobre la actualización de los conocimientos históricos con el fin de que el alumnado llegue a establecer las conexiones entre pasado, presente e, incluso, futuro; debe analizar y saber en qué contexto geográfico, social y cultural se mueve con el fin de responder a la sociedad cambiante actual, debe dominar las habilidades básicas del conocimiento, la lectura, escritura y el cálculo (Zorrilla, 2002, p.8).

Por otra parte, la maestra Gaby en circunstancias semejantes, hace referencia a los docentes que durante su estancia en la Escuela Normal influyeron en sus procesos formativos, al establecer nexos entre profesión, reflexión, finalidades y valores éticos que acompañan a los formadores de estudiantes en la docencia. Este hecho se reconstruye mediante la memoria que lleva presente de quien fuese una maestra que significó y marcó su vida profesional:

¡Ella era, la maestra Imelda!, pero esa maestra, era muy comprometida, muy responsable, así como que buscaba que nosotros contáramos con todos los elementos. Siempre buscaba que tuviéramos al menos lo indispensable para la carrera que estábamos estudiando, le digo que de ella salió, porque fue cuando se implementó el programa dos mil once. Entonces ella sí dijo: <<Se me van a ir y ustedes van con lo anterior y entonces resulta que ya viene algo nuevo y pues, ¿saben qué?, pues, vamos a tener que dar duro esta semana,

vamos a tener que ver los elementos básicos>>, y pues fue así como nos dio referentes. Entonces ella si fue así, como que se preocupó por nosotros, si otra hubiera sido, hubiera dicho <<que se vayan y que se las arreglen como ellos puedan, que se enfrenten a lo que venga, pero, ella no hizo eso (RE 01 P. 8).

De este pasaje resaltan los valores que tenían los docentes que coincidieron con el proceso formativo de la maestra Gaby, rescatando esencialmente el sentido de responsabilidad que pudiera impregnar a los estudiantes para su vida como profesionales de la educación. Por ello, durante la época que estuvo como alumna, estaba vigente la Reforma Integral para la Educación Básica del 2004, y encontrándose en el proceso de la firma de los acuerdos entre el Gobierno Federal de Felipe Calderón y la presidenta Vitalicia del SNTE, Elba Esther Gordillo, que promovieran la “Alianza por la Calidad de la Educación”, lo cual pretendía entre otros puntos, el principal de ellos, que los docentes no se opusieran a las reformas estructurales que venían a medir y estratificar el desempeño docente.

Como estudiante la maestra Gaby, reconoce que su maestra atendiera la necesidad de conocer el modelo basado en aprendizaje por competencias, mismo que llevaría a los estudiantes a enfrentar esta transición entre formación y nuevo modelo de enseñanza.

Esta manera de recordar a los docentes que marcaron la vida profesional, permea directamente en la manera de concebir al buen docente, dentro de la imagen real y no imaginaria o idealista que muchas veces se construye como descriptor de la imagen del maestro, como lo concibe Gutiérrez (2008):

Que un buen maestro o maestra [...] tiene un concepto positivo de sí mismo y de su trabajo; esto es que cree en sí mismo como persona y como maestro, que está seguro de que con su quehacer está promoviendo y fortaleciendo el desarrollo físico, intelectual, afectivo,

social y moral de sus alumnos, que él es un factor fundamental en la consolidación y perfeccionamiento de sus pupilos como seres humanos, como individuos. Una buena maestra se considera a sí misma como una verdadera profesional de la educación, y por tanto siempre se conduce profesionalmente (Santiago y Fonseca, 2016, p.196)

Así, que las reminiscencias vividas, forman parte las experiencias que se encuentran subjetivadas en las actitudes y comportamientos de los docentes que a su vez tienen introyectadas de los maestros con los cuales les tocó formarse. Así, cada profesional de la educación, forma parte de la esencia de una construcción transgeneracional de formadores que van proyectando su ser en las generaciones que forman parte de su pasado y que seguirán siendo motivo de su presente. Por ello, la maestra Gaby recuerda aquellas frases que lleva presente de una de las profesoras que a la vez la formó:

¡Si!, ¡tenía algo!, ella era muy directa, muy firme, muy, así como que si algo no le parecía lo decía, y eso, es lo que yo sentía como, cuando me tocaba a mí, yo pensaba, me hubiera dicho en privado no aquí en público, o sea, era muy directa. <<¡¡Fulano esto!!, ¡¡fulanita, a su trabajo le faltó!!>>, lo decía delante de todos, y todos como que decíamos << ¡hay! >> (apenada)

Ella pudo haber dicho, ¡oigan pasa esto!, ¡pudo haberlo dicho de otra forma! Pero si en cuestión de trabajo era muy, muy buena, nos daba muchas estrategias, muchas, muchas estrategias y nos decía << ¡Vamos a hacer esto!>>, lo implementaba de manera práctica. Hizo un café literario con nosotros. (RE 01 P. 8)

De las experiencias de sus docentes es perceptible que la maestra Gaby reconoce que la enseñanza implicó por parte de su maestra, la construcción de valores y

actitudes, tales como la responsabilidad y determinación para consolidar aprendizajes esenciales en sus pupilos. En este caso, los futuros docentes formados en las aulas de la Escuela Normal Urbana donde ella estudió. Cuya intencionalidad es que se formaran profesionales de la educación con una mirada crítica y reflexiva de su realidad. En este sentido, la severidad de sus palabras, pudiera estar influyendo en la construcción paulatina de la autonomía profesional

Así mismo, de acuerdo a la experiencia que emana de la memoria de la docente, donde narra las actitudes que empleaba su maestra para enjuiciar las acciones que en esos momentos no sentía adecuados porque evidenciaba a sus alumnas, podría comprenderse que en algún instante “los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos simplificados de la realidad que construyen... El comportamiento está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones” (Wittrock, 1989, p.33).

De igual forma, rescatar de su formación, los sucesos que se acoplan para comprender la razón de ser de la experiencia planteada por los sujetos que la formaron, resulta posible establecer la reflexión sobre la manera que este encaja en su práctica, por ello, en un recuento de acontecimientos, la maestra Gaby rescata:

Lo que me decían los maestros, ese libro de matemáticas, un libro rojo con azul, el de un taller de matemáticas. Yo recuerdo que el maestro de la normal, el que nos daba esa asignatura de matemáticas igual lo sacó, nos puso muchos símbolos, signos medios raros. (Cara de rareza), << ¿qué dirían ustedes si les dijera que estos son los números?, ¿Sabrían interpretarlos? ¿o es algo desconocido para ustedes?>>, entonces todos nos quedamos como ¿Qué es eso? Entonces, dice: los niños entran así, con esas ideas, no saben ni qué es eso, solo ven como garabatos, líneas, rayas, puntos lo que sea, pero no entienden. (RE 01 P.5)

El proceso reflexivo descrito, tiene una profunda mirada entre la forma de comprender el código incrustado en la memoria de la maestra Gaby y el punto de reflexión sobre la forma de ejemplificar el proceso de aprendizaje inicial que hace presente su maestro de la Escuela Normal, tuvo como propósito principal orientar la futura práctica de sus condiscípulos. Por ello, la reflexión, sobre los procesos pedagógicos encauzan y se relacionan al desarrollo del pensamiento crítico que es necesario despertar en los estudiantes de la Escuela Normal donde ella estudió de manera que los futuros docentes adquieran la capacidad de analizar y contrastar la información que recibieron de sus catedráticos.

Regresando al espacio formativo donde se desarrolló la maestra Anel, ella, evidencia algunas de las actividades que comúnmente realizaban durante su estancia en el internado.

En los internados era todo el día ocupar la escuela, nos levantábamos a las seis de la mañana, nos íbamos a correr un rato, llegábamos, nos bañábamos, limpiábamos nuestro cubículo, porque a las siete de la mañana, pasaba una maestra, nada de que hubiera desorden, nada de platos de la cena, y si estaba sucio tu cuarto, aplicaban una sanción, nos daban otra área para hacer el aseo, si no estaba en orden la ropa, o la maestra encontraba algo, te daban doble aseo, esa era la sanción (RE 04 P.7).

Cuando la maestra Anel narra sobre el tipo de formación recibida, se refiere a una formación rigurosa también marcada por el conductismo bajo el signo del poder ejercido desde el profesor formador, quien utilizaba el sistema de sanciones para fomentar además de la disciplina moral, la salud, la limpieza y los hábitos dignos de la educación militarizada. En este sentido, la forma de organización de las Normales Rurales es muy semejante y parecidas entre sí, haciendo un recuento de la escuela misionera del siglo XVII, la escuela rural mexicana y la escuela socialista cardenista.

En estas escuelas “la disciplina era rígida y los órganos de autogobierno contribuían a la buena marcha de la escuela” (Gutiérrez, 2014, p.49). Evidentemente, para mantener el poder dentro de este espacio se estaría utilizando la vigilancia como medio de control para la formación y autorregulación de los hábitos que imperan en un internado. En este sentido, la vigilancia se impone como “un instrumento anónimo y coextensivo del poder, que posibilita el control de tareas” (Yela e Hidalgo, 2010, p. 59)

Asimismo, el sistema de Escuelas Normales contrastaba con la encomienda de formar al futuro docente multidisciplinario, ideado con el propósito de crear “un ambiente de libertad en donde lo central fuese la convicción y no la utilización de métodos coercitivos para mantener el orden” (Padilla, 2009, p. 91). Naturalmente, se estaría potencializando ciertas adherencias morales sobre la base de la autonomía del docente, desde su formación multidisciplinaria. Por ende, el modelo de autogestión de las ENR, pasaba por un proceso basado en la autorregulación crítica basada en la lectura, en la formación ideológica, política y democrática, donde los mismos alumnos a su vez se organizaban por medio de comisiones, comités autorreguladores y asambleas.

Como es perceptible dentro de las ENR las organizaciones hacían todo el trabajo para mantener el control al interior de las mismas. Dichas organizaciones tendrían facultades para coordinar las acciones que llevan a cabo mediante la toma de decisiones que estarían en función de lograr fines comunes para los estudiantes. En este sentido se entiende por organizaciones a:

Las unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos. Las organizaciones se caracterizan por: 1) La división del trabajo, del poder y de las responsabilidades de la comunicación, divisiones que no son obra de la casualidad ni obedecen a un esquema tradicional,

sino que han sido deliberadamente planeadas para favorecer la realización de fines específicos, 2) la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos concertados de la organización y los dirigen hacia fines; estos centros de poder, además revisan continuamente la actuación de la organización y remodelan su estructura donde es necesario para aumentar su eficiencia; 3) Sustitución personal; es decir que las personas que no satisfacen pueden ser depuestas y sus tareas asignadas a otras. La organización puede también combinar a su personal mediante el traslado y la promoción (Etzioni, 1993, pp. 3-4)

Por otro lado, en el recuerdo de los años, hay algo que la maestra Anel tiene bien presente y se refiere al valor asignado al maestro, al maestro en lucha, al maestro que trabajó en medio de la comunidad para cumplir el fin educativo de las misiones culturales, al maestro que caminó horas y horas entre la selva o el desierto para llegar al destino y encuentro con los alumnos. Hoy la imagen del maestro se difumina con la campaña de desprestigio lanzada a propósito en su contra. Así recuerda la función de ser maestro, maestra rural, “el maestro era bien valorado, cualquier consulta que querían hacer los papás, acudían al maestro” (RE 04 P.7) por consiguiente:

La escuela Rural Mexicana dio un amplio sentido social a su acción educadora a través de esta concepción del maestro como un líder social. El maestro en cada comunidad se convertía junto con el cura en el líder natural, en la persona ilustrada que todo lo podía resolver, el gestor de innumerables trámites y acciones dirigidas al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad (Alaníz, 2020, p. 45).

Sin embargo, el trayecto formativo de los docentes no ha sido un camino fácil, por lo tanto, cada modelo representa un nuevo reto en la implementación y en la forma de concebir a los agentes de la educación. Cabe destacar que ahora, con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, se considera al maestro como el profesional de la educación que goza de autonomía profesional para desarrollar y desarrollarse en el entorno de una educación con enfoque profundo en el humanismo, donde, se le otorga la facultad para tomar decisiones pertinentes respecto al hecho educativo. Es decir:

Decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos; sus saberes y experiencias les permiten decidir cotidianamente el sentido que le van a dar a los contenidos; cómo se pueden alcanzar estas posibilidades educativas desde el saber didáctico; en qué espacios y tiempos se pueden desarrollar y cómo se involucran y comprometen las y los estudiantes (SEP, 2022, p.69)

Ahora bien, el proceso formativo de los docentes encierra muchas experiencias, que desarrolla y lleva a cabo dentro del aula. Así, la formación docente como trayectoria de vida, va otorgando sentido al proceso mediante el cual se acumula conocimiento y experiencia. En este acontecer, además, se van configurando valores, actitudes, habilidades que se entranan en la construcción de nuevos saberes, de nuevos retos, de nuevas posibilidades, de nuevas construcciones que se encuentran presentes en los vínculos sociales, familiares y profesionales, los cuales a la vez determinan la razón por la cual se existe y como se existe en el mundo.

De acuerdo a lo anterior, se puede ver a la formación como “una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1990, p. 50).

De esta forma, los valores que resaltan del temple mostrado por la maestra Anel y por la maestra Gaby, son producto de las decisiones tomadas, de la experiencia vivida, de los triunfos y fracasos que dieron sentido a la autonomía en su formación. Aquí la experiencia vivida toma entonces una tendencia, una línea que reconoce a las maestras Anel y Gaby formadas en Escuelas Normales, la primera en su enfoque Rural y la segunda con la modalidad Urbana, como parte del proceso educativo que les permitió ser profesionales de la Educación en el nivel Primaria.

Ambos procesos diferenciados por la geografía, el espacio físico y las finalidades, abren posibilidades específicas para comprender la forma en que conciben a la autonomía. Por ello, las remembranzas del pasado han causado reflexiones, recuerdos gratos y algunos no tanto, pero que van configurando su forma de ver la vida y la profesión en la actualidad basada en las decisiones tomadas. Como dice Freire (2004), “La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (p.49).

A la fecha, la maestra Anel cuenta con sesenta años de edad, próxima al proceso de jubilación, estudia, una maestría y se prepara para sentir el placer, el reto y el desafío de ser estudiante nuevamente, considerando esta nueva etapa formativa como un proceso de decisiones personales que vislumbran la necesidad de autorregular su aprendizaje, haciendo un contraste entre lo aprendido en su etapa de estudiante de una Escuela Normal Rural, externándolo de la siguiente manera, “ahora que recuerdo, actualmente en la maestría, nos están recordando lo del constructivismo, y en la época de estudiante también nos daban de esos temas” (RE 04 p.7).

Entonces, más allá de lo aprendido y la forma de entender la teoría, ella enfrenta con determinación el resultado de sus decisiones, e impone una actitud autodidacta y autorreguladora de su propio aprendizaje para continuar en el proceso formativo. Es así como:

El aprendizaje autorregulado se define como una autonomía que implica una actitud activa por parte del alumno hacia la adquisición de conocimientos, a partir de una serie de habilidades que permitan dicha adquisición. (Vives, Duran, Varela y Fortoul, 2013, p.35)

De este modo, las experiencias vividas de la maestra Anel y de la maestra Gaby, dan sentido al pensamiento vuelto al presente, para llegar a comprender la formación en la que no solamente se formaron en conocimientos, sino también en habilidades, actitudes, valores que encaminaron su actuar en función de la promoción de la autonomía, en correspondencia al sentido del desarrollo de competencias, Perrenoud (2008) afirma que: “la competencia es una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer. (...) “articula conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal”. (López, 2016, p. 314)

En suma, las experiencias vividas durante el proceso formativo de la Escuela Normal, representan una etapa de mayor incidencia para el desarrollo del estudiante como profesional de la educación.

Por ello, el plan y programa de estudios para el nivel de Normal, marca un parte aguas en la concepción formativa del estudiante docente, en la cual se muestra la transición de ser maestro de educación básica al nivel de licenciatura en educación primaria. Proceso que se encuentra marcado por la finalidad del nivel educativo en cuestión.

Bajo este entendimiento, se rescatan las dinámicas de trabajo, las actitudes y los valores que promueven mayor autonomía en la toma de decisiones y organización para transitar en el reto de formar parte de un internado como es el caso de la maestra Anel y por el otro la maestra Gaby, advierte procesos propios de una Normal urbana con sus similitudes y discrepancias.

El modelo educativo impregnado en las Escuelas Normales Rurales tuvo influencia en relación con enfoque formativo que se basó en el establecimiento de saberes, actitudes y valores relacionados al desarrollo de la profesión docente por un lado y por el otro, brindar las herramientas para desempeñar el liderazgo que impulsara el desarrollo socio económico de los lugares en donde se requería el servicio.

Es en este espacio socioeducativo cultural, refiriendo a la EN, es donde quedan de manifiesto los efectos de los procesos formativos de la personalidad en construcción de los estudiantes, mismos que dieron sentido y significado a la permanencia en dicho espacio, como nexo entre experiencias, saberes, conocimientos, actitudes, valores, creencias, hábitos, resistencias, procesos de negociación, políticas educativas, niveles socio económicos, fines y de la autonomía que se entrelaza en las múltiples dimensiones que la posibilitan. Todos estos factores abrieron la perspectiva para continuar con los sueños para alcanzar el objetivo de ser maestras.

Lo anterior, brinda la oportunidad de reconocer como lo mencionado por las maestras, abre posibilidades para comprender el tránsito de una educación represiva a una constructivista, al entender que el docente no solo enseña, sino que también humildemente reconoce que aprende, lo cual lleva a reconocer que la enseñanza por placer, posibilita el desarrollo de la autonomía en lo profesional y en el aprendizaje, como elemento sustancial que contribuye al logro de los fines y propósitos de la educación. Misma que se materializa en la frase que otorga sentido y significado al siguiente capítulo. La autonomía profesional; alcances y limitaciones de la práctica pedagógica.

## **CAPÍTULO II**

### **LA AUTONOMÍA PROFESIONAL; ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.**

Cuando se explora el pasado, es posible comprender el acto presente, dicho acto está implícito en el trabajo observado de dos docentes que han transitado en el Sistema Educativo Mexicano, como estudiantes del nivel básico hasta el nivel superior, perteneciendo a las Escuelas Normales, que brindaron una perspectiva enfocada al cumplimiento de la profesión docente. Este trayecto fue impregnando en el ser de ellas, un sentido de lo que representa la enseñanza, como concepto dinámico, articulador del rol docente y la concepción que le atribuyen al acto de enseñar y aprender.

En este capítulo, se desarrolla un recorrido con respecto a tres elementos sustanciales que aportan las protagonistas de la investigación con relación a la percepción que se observa en la implementación de su práctica docente. En el primer apartado que lleva por nombre “Influencia de las habilidades ciberculturales para el desarrollo del autodidactismo y configuración de la autonomía profesional docente”, permite percibir de qué manera, el autodidactismo incita a las docentes en la búsqueda de estrategias y conocimientos para enfrentar los desafíos que están transformando a la pedagogía como producto de la influencia ciber cultural.

En este entramado, se evidencian los recursos utilizados por las docentes, y los retos que implica el desarrollo de habilidades digitales al desarrollar su práctica pedagógica y a la vez seguir consolidando conocimientos para dar continuidad a sus procesos formativos como profesionales de la educación.

En este sentido, la práctica docente está vinculada a los efectos que permean en el individuo a través de la interacción con los diversos contextos formativos. Desde la primaria, que es la familia, hasta aquellas que fueron aportando el ámbito escolar, profesional y laboral, de tal manera, que el análisis de estas interacciones, pudieran dar una aproximación a la comprensión que el efecto autodidacta que ha dejado en el individuo, como una característica que acerca a la conformación de la autonomía profesional docente.

En el segundo apartado titulado: El ethos y relación con la autonomía profesional docente; “Siento que los niños me llaman, siento mi responsabilidad por estar ahí”. El trayecto textual correspondiente, reconoce que la práctica docente, no solo se basa en los saberes profesionales, en las experiencias y en todas aquellas acciones que implica el hecho educativo desde la singularidad del docente, sino que también, está en función de los valores, que forman parte esencial del individuo a través del ethos. Esto significa, “(del griego ethos: <<carácter>>, <<manera de ser>>) es la forma que adquiere el sistema disposicional cuando es referido a las relaciones interpersonales que se establecen con pretensiones de justicia o rectitud” (Yurén, 2005, p.21). A través de esta mirada, las acciones de la práctica docente permiten conocer dichas relaciones interpersonales interpuestas por las instituciones que han configurado su esencia a través de la formación.

La forma de entender los valores éticos, ofrece posibilidades para comprender el actuar docente, cuyos hallazgos más sobresalientes estarían en función de un código marcado por la responsabilidad, el diálogo y la empatía. Dichos elementos, abren las posibilidades de comprender las interrelaciones que el docente desarrolla en su práctica y el efecto que potencia la autonomía profesional.

Por consiguiente, el rol docente está estrechamente vinculado a los procesos formativos, normativos y experienciales que potencian el desarrollo de la autonomía en el aula a través de las diversas intencionalidades y acciones que subjetivamente

han permeado la integración como profesional de la educación. Con base en la concepción del rol que desempeña en el aula, es como considera al alumno y de ahí desprende su pedagogía, por ello, cuando reconoce que:

El alumno ocupa el centro, el maestro pasa a ser básicamente un dinamizador del interés del niño, mientras las materias tradicionales se transforman en meros instrumentos de desarrollo personal. Enseñar deja de ser un verbo transitivo, porque lo que realmente importa, ya no es que se ha de saber, sino como fomentar la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico del alumno (Luri, 2015, p.97).

En el tercer y último apartado de este capítulo: El error como mediación pedagógica, para el perfeccionamiento de los aprendizajes; “no te preocupes, si te equivocas de ahí vas a aprender”; se reconoce al rol docente, como producto del reconocimiento de las potencialidades cognitivas que propician las acciones en el aula, entre ellas, los procesos que implican la resiliencia ante el error y la influencia de las prácticas enfocadas en resaltar las posibilidades para el desarrollo de la autonomía.

Para iniciar con los apartados de este segundo capítulo, se abre la perspectiva para reconocer que implicaciones que aportan elementos para comprender los efectos del autodidactismo basado en el desarrollo de habilidades ciberculturales que potencian la autonomía profesional docente.

## **2.1 Influencia de las habilidades ciberculturales para el desarrollo del autodidactismo y configuración de la autonomía profesional docente**

El efecto de las instituciones mantiene profundos vínculos con la profesión docente, es en este espacio, en donde se construye la subjetividad, debido a las múltiples dimensiones que constituyen este espacio dialógico, representativo e imaginario y ahora tecnológico. Bajo esta última connotación, la práctica docente requiere de la

integración a las tecnologías del aprendizaje, debido a la vertiginosidad con la que el conocimiento e información fluye en el ámbito social. Es de entenderse entonces, que los docentes requieren de conocimientos y habilidades digitales que les permitan actuar y construirse en herramientas basadas en la cibercultura, mismas que provean de elementos para autoformarse y potenciar el desarrollo de su práctica en la dinámica socio digital actual enfocada en el desarrollo del aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, la cibercultura se refiere; “al conjunto de técnicas, de maneras de hacer, de maneras de ser, de valores, de representaciones que están relacionadas con la extensión del Ciberespacio...” (Domínguez, 2029, p.320)

En esta dinámica de la era de la digitalización, es posible comprender la influencia de dichas representaciones virtuales en las prácticas pedagógicas, donde las docentes mantienen relación directa con el conocimiento y el aprendizaje.

Por otra parte, el docente va construyendo su ser desde este intercambio social, el cual a su vez va referenciando su práctica. Bajo este entendido, los procesos formativos emergen de manera innata a través de la práctica, dando cuenta del significado que el sujeto le atribuye a la enseñanza a partir de la formación en las instituciones que han sido en sí, su experiencia de vida. De acuerdo a lo antes mencionado, “la institución no es solamente una formación social y cultural compleja. Al cumplir sus funciones correspondientes, realiza funciones psíquicas múltiples para los objetos singulares, en su estructura, su dinámica y su economía personal (Kaës, 1996, p.25).

De esta forma, al observar las prácticas docentes de las maestras, Anel y Gaby, permite percibir ciertas relaciones que podrían estar enfocadas a su conformación histórico- social e institucional. En este sentido, es perceptible que en ellas recae la responsabilidad de dirigir, organizar, orientar o mediar las acciones que se construyen en este lugar, pues se encuentran inmersas en una serie de decisiones que toman constantemente, a partir de las construcciones de reflexión, ethos y

autonomía, que le atribuyen a la práctica docente, así se entiende a la práctica docente.

Como una práctica social [...] altamente compleja, apoyada en perspectivas diversas desde las que se seleccionan puntos de vista, aspectos parciales que en cada momento histórico tienen que ver con los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado (Vergara, 2016, Pág. 76).

Por consiguiente, la maestra Gaby, al hacer la conexión entre las experiencias que fueron adheridas a su ser desde su infancia en un ambiente cálido y dinámico, permitieron la interacción directa con la docencia durante las primeras etapas de su vida. Este espacio representó para ella el deseo de dedicarse a la enseñanza, debido a que los espacios de juego se transformaron en espacios para la construcción de aprendizajes.

Algunos acontecimientos segmentados en su ser de la maestra Gaby, provienen precisamente de estos referentes, en donde se destaca la observación que ella hace a las diferentes actividades que realizaba su padre, permitiéndole ser su acompañante en los procesos de construcción de sus planificaciones, revisión de exámenes, elaboración de materiales entre otros procesos que recupera de la memoria y de la experiencia de ser hija de un docente, en este sentido, dichos eventos regresan al presente ahora bajo la investidura de profesional de la educación lo cual se puede observar en la puesta en escena de su práctica.

La maestra Gaby, es muy dinámica, ahora está enfrente de un alumno de la primera fila, explicándole, el conteo con fichas, el niño, le regresa la pregunta, los demás niños siguen contando, otro tiene ciertas dudas, mientras ella señala hacia el frente del pizarrón (RO 03 P.3).

La dinámica del trabajo en el aula se desarrolla armónicamente, sin pasar por desapercibido el gran número de interacciones que la maestra logra atender en medio del proceso que se lleva a cabo entre docente – alumno. Desde este punto de vista se puede advertir, la habilidad que posee la docente respecto al dominio y sentido que le atribuye a la práctica, lo cual le permite mantener bajo control el estado de la clase.

Es así, como cobra valor la noción de la eficacia docente, como dice Hunt (2009) “implica un conjunto de características, competencias y actitudes de los docentes que permiten a los estudiantes alcanzar objetivos más amplios como la resolución de problemas” (Arbesú y Reyes, 2015, p. 39), refiriéndose cómo a lo largo de los diferentes fragmentos recuperados del dato in vivo obtenido en los registros de observación y de entrevista con base en la experiencia profesional de la maestra Gaby, estos, van enlazándose para acercarse a dicha noción, como se alcanza a percibir en el siguiente extracto de observación: “su voz alcanza a escucharse perfectamente en todo el salón, su tono es suave al dirigirse a los alumnos” (RO 03 P.2).

El proceso anterior va dando pauta para reconocer el efecto que tiene la relación maestro alumno desde el sentido de la eficacia docente, la cual “consiste en el establecimiento de relaciones entre lo que el profesor hace cuando enseña y el efecto de estas acciones del profesor sobre el crecimiento y desarrollo de sus alumnos” (Flanders, 1977, p. 483). Lo antes descrito, enfoca la mirada hacia la seguridad y dominio del tema a tratar, pudiendo apreciarse la construcción que ha desarrollado de un clima favorable dentro del aula, en donde las interacciones, alcanzan a ser perceptibles a un tono medio, para poder entrelazar la atención del alumno y el contenido planteado por el docente.

La maestra dice en voz media, “Había cinco fichas y Paola sacó dos, ¿Cuántas nos quedan?”

Dos niños se acercan a la maestra y ella, los escucha, pone atención a sus preguntas y dudas y a partir de ello les explica, en el resto del salón se escuchan murmullos a volumen bajo (RO 05 P.1).

Como se puede observar, el proceso de enseñanza está en función del rol que subjetivamente tiene el docente sobre sí mismo, siendo él quien propone la directriz de la enseñanza, la cual es concebida como “una actividad que implica el ejercicio tanto del pensamiento como de la acción de todos los participantes” (Wittrock, 1989, p.8). Como se ha afirmado, la enseñanza implica necesariamente la interrelación mediante la cual el aprendizaje no solo está enfocado unidireccionalmente, sino que surge de procesos entre los agentes, donde el maestro también aprende y el alumno a su vez enseña.

Sin embargo, es perceptible que, en este entramado de relaciones, los alumnos buscan la solvencia del docente para calmar la ansiedad que provoca la aprobación de sus acciones, aun así, la habilidad docente para la atención eficaz puede ser utilizada con la dimensión global del lenguaje, el cual no solo implica la palabra o diálogo, sino que además se exterioriza en la corporeidad, tal como se observa en el desarrollo de la clase que lleva a cabo la maestra Gaby.

Mientras, continúa explicando a aquellos que tienen dudas, otros niños ya la están esperando en el pizarrón, o desde otros lugares. Le llaman, y ella con un gesto singular y una seña con los dedos que se cierran en su mano, les indica que le permitan un momento.

A otro le dice- ¡Sí!, ¡así es! - (les señala con el dedo las terminaciones)  
(RO 03 P.5).

En el caso anterior, es posible reconocer que las relaciones en el aula forman parte de la interacción didáctica como un ejemplo de la cotidianidad de las interrelaciones comunicativas que emplea la maestra Gaby en el proceso de la acción en el aula.

Dichas interacciones demuestran las habilidades que ha desarrollado la docente para focalizar la atención a respuestas diferenciadas y la atención múltiple. Lo anterior, repercute en la toma de decisiones que se llevan a cabo en los procesos mentales inmediatos a la enseñanza. Al respecto, Vázquez y Martínez (1996) manifiesta que las relaciones verticales maestro - alumno, "se expresan principalmente a través del lenguaje; la mímica y los gestos que subordinan al lenguaje" (Sotos, s.n., p. 260)

Por consiguiente, el proceso de enseñanza está focalizado en la mediación del aprendizaje como un proceso esencial de la práctica, como "un proceso de interacción pedagógica; social, dialógico, lúdico, consciente, intencional, sistemático, destinado a generar experiencias de buen aprendizaje" (Fernández, 2016, p. 49). Esto a su vez, exige del docente, la capacidad de enfrentar las diversas acciones propias de la toma de decisiones, vinculadas a su pensamiento a través de los códigos representativos de su formación, tales como: la responsabilidad, la eticidad, el dinamismo y el respeto por el otro, los cuales lleva insertos en el acto de la lengua en sus diferentes dimensiones, cuya objetivación está íntimamente ligado a la internalización de los procesos que conforman la propia personalidad, proveniente de los intercambios sociales de la formación, así,

La lengua es el medio por el que un ser humano se hace personalidad, como consecuencia de ser miembro de una sociedad y de desempeñar papeles sociales. Como una forma de interacción entre hombre y hombre, el concepto de lenguaje como comportamiento da un viraje, por decirlo así, para arrojar luz sobre el individuo: la formación de la personalidad es en sí un proceso social o un complejo de procesos sociales, y en virtud de sus funciones sociales- la lengua desempeña una función clave en él (Halliday, 1982, p. 26).

La construcción de los códigos que forman los vínculos entre sujeto formado y ahora, sujeto formador, permite rescatar indicios de las capacidades de infancia que se manifiestan en el presente por medio de la práctica, refiriéndome al juego como un proceso del desarrollo que implica la socialización, el acuerdo, la negociación y la habilidad comunicativa a partir de códigos que tienen sentido y significado para los integrantes de la dinámica social. En este sentido, ahora, como una profesional de la educación, desarrolla su práctica en relación a los procesos que la han constituido como tal, por esta razón, la maestra Gaby, plantea preguntas que le permiten orientar la acción de la práctica, sin descuidar la parte moral que la caracteriza.

¡Maestra!, ¿Cuál es el cinco? – dice un niño - Casi de manera simultánea se le acercan dos niñas que se interponen entre ella y el niño para llamar la atención. Las atiende con una sonrisa, mientras le comenta al niño que le preguntaba sobre el número cinco - ¡se encuentra ubicado en la parte superior del pizarrón! (RO 03 P. 4).

De este modo, las interacciones están en función de los procesos cognitivos que van construyendo a través de los significados, donde no solamente importa el lenguaje, sino que también la intencionalidad del docente, que en este caso, es satisfacer la inquietud de los alumnos que pretenden esclarecer su duda y atención. Es por ello que:

Las interacciones en el aula están asociadas a determinados aspectos de carácter cognitivo, afectivo y relacional, (...) las interacciones positivas incorporan relaciones cálidas y afectuosas, comunicación abierta, transmitiendo la sensación de que el docente es una eficaz fuente de apoyo para el alumnado y que lo utiliza efectivamente como un recurso relevante para el aprendizaje (Martínez, Armengol y Muñoz, 2019, p. 57).

Es así, como las interacciones en la práctica pedagógica, se vincula a las destrezas comunicativas del docente, las cuales permiten orientar el cauce de las acciones en el aula, bajo este precepto, el docente eficaz siente seguridad y dominio sobre su actuar y la forma en que se comunica en el acto de educar, lo cual implica a su vez nociones de comunicación efectiva que incluye gesticulaciones, contacto visual, uso de la voz, explicaciones para lograr el efecto deseado en el salón de clases, como se muestra en el siguiente fragmento:

La maestra indica: - “vamos a cambiar de actividad” -, gira sus manos al frente, - “¡guarden tangram y play doh!” -, mientras cuenta del uno al diez en voz medianamente alta, sin exasperar, muchos de los niños acompañan el conteo mientras recogen sus materiales que habían sacado (RO 05 P.4).

La forma en que se manifiesta la práctica docente, tiene el trasfondo de la experiencia que respalda su actuar en el aula, la manera de hacer el corte en la gestión del tiempo, hacen recuento la forma en que ha construido el sistema de relaciones que dan sentido al clima del aula para el desarrollo de los aprendizajes. Por ello, “al interior de estos procesos, la gestión del tiempo y la distribución del mismo en tareas instruccionales, entre otros, son claves para el logro de resultados de calidad” (Martinic y Villalta, 2013, p.29). Así, el uso del tiempo es elemental para el desarrollo de actividades pedagógicas relevantes para los estudiantes y por ende en el logro de los aprendizajes.

Hay que hacer notar que, mientras lleva a cabo el conteo utilizando el lenguaje oral, visual, gesticular y mímico, es posible destacar el sentido que le atribuye a la acción, al ser un corte entre seguridad y advertencia. Por un lado, la seguridad al establecer la norma de manera lúdica, y por el otro, la forma en que la restricción u advertencia es ejecutada en tiempo y forma. Es ahí, donde el acto toma sentido a través de las prácticas pedagógicas, las cuales influyen en “el saber disciplinar del profesor, sus

estrategias didácticas, las relaciones de poder en las interacciones y los ideales que enmarcan su labor” (Martínez, Armengol y Muñoz, 2019, p.56)

Por consiguiente, la práctica pedagógica, necesariamente implica conocimiento de las particularidades de los alumnos que se encuentran en el proceso interactivo, de tal manera que le permita ajustar la mirada en el trato y efecto de sus actos. Por lo anterior, hoy en día los docentes están ante la necesidad de adaptarse a una gran variedad de estilos y capacidades de aprendizaje, aunado al dinamismo de la modernidad, con los respectivos cambios tecnológicos y curriculares que representa la función y roles docentes.

Es así, como el hecho de reconocer los estilos de aprendizaje de sus alumnos, los ritmos, el contexto socio cultural en donde se desarrolla cada uno, permite a la docente tener una visión de las formas en que los alumnos internalizan y procesan la información, en este sentido, los estilos.

Son características internas predominantes que influyen en las formas en las que las personas perciben, recuerdan y piensan y que los estudiantes aprenden y procesan la información de diferente manera (Tapia, Sánchez y Vidal, 2020, p.4).

De este modo, la maestra Gaby actúa de la siguiente manera para reconocer los estilos de los alumnos y su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo tanto, hace predecible el canal de comunicación y abstracción singular de cada niño, reconociendo su potencialidad en el aprendizaje.

Pero, por ejemplo, ya entendiendo que tienen sus ritmos, que tienen sus estilos. Tengo un niño que es kinestésico, y he leído que los kinestésicos, pierden las cosas con facilidad, son muy listos, pero son muy imperactivos, andan de aquí para allá, entonces, con ese niño, ya nada más me da risa cuando me dice, <<maestra, ¡ya perdí mi

tapa!>>, la tapa de su botella, << ¡Es que la perdí, no la encuentro!>> y luego le digo, a ver, chécale debajo de tus libros, y me dice << ¡sí, aquí está!>> (RE 01 P. 9).

Al respecto, la docente, es quien, en el escenario de la práctica, lleva a cabo el diagnóstico socioeducativo para comprender los procesos sobre los cuales el alumno es capaz de abstraer saberes y conocimientos. En esta perspectiva, al reconocer el estilo de aprendizaje del alumno como un sujeto que piensa, que actúa y que siente en relación a sus propias características, la maestra Gaby se muestra como ser moral y ético que a su vez entiende al Otro, mostrando a la vez empatía y respeto por su forma de aprender. Por ello:

El docente que conoce el perfil de aprendizaje de sus alumnos puede adaptar su estilo de enseñanza y conseguir una interacción más ajustada; de igual manera puede enriquecer el proceso educativo con un mayor abanico de actividades que faciliten al alumno la consolidación y desarrollo de sus estilos de aprendizaje, propiciando el autoconocimiento y autonomía necesarios para avanzar globalmente en su formación integral. (Cervantes, Llanes, Peña y Cruz, 2020, párr. 51)

Este proceder, implica reconocer que existe otro, que necesita, ante todo, ser comprendido, atendido en sus demandas, cuestionamientos e intereses inmediatos. Por consiguiente, el docente recurre a los saberes, metodologías, experiencias, habilidades, competencias, actitudes y valores que forman parte de su capital cultural, para establecer los nexos entre ellos y las situaciones que plantea la propia práctica, dándole a la vez la libertad para la toma de decisiones más pertinentes en relación al acto educativo.

Lo anterior, permite al docente el acercamiento a la autonomía que provee para sí mismo y para lo demás el acto interactivo entre realidad y conciencia, que proviene

del placer de enseñar y su efecto en el aprendizaje, lo cual demuestra en su hacer y ser docente, por medio de las relaciones, el diálogo, el diseño de las actividades, tal como lo describe la maestra Gaby,

Entonces, siempre trato de regresar a esa parte, trato de ponerme en el lugar de los niños, pensar cómo están pensando ellos y a veces lo exploro hasta con mis hijos. ¡mmmjjj

Y esa es la parte que siempre inicio, mis propósitos son siempre hacerlos disfrutar de la escuela, que les guste venir a la escuela, que pasen momentos agradables, que sean felices en la escuela, porque hemos dicho, hay niños que a lo mejor en su casa sufren de violencia, sufren de muchas cosas, y su otro espacio, pues es la escuela, ¿no?, entonces, mi intención es esa, de que la disfruten (RE 01 P. 5).

En esta misma direccionalidad, es comprensible que la maestra Gaby ha logrado comprender que la pedagogía no solo se focaliza en la transmisión de conocimientos, sino que su potencialidad abarca esferas emocionales que permiten la correspondencia entre saberes emociones y sentimientos que prevalecen en el sentido que ella le atribuye a la enseñanza. Visto de esta forma, es posible considerar la influencia del acercamiento a los principios que subyacen sobre la pedagogía del amor y la ternura. Es por ello que:

La pedagogía del amor y la ternura es un modelo que se está posicionando, sobre todo, desde las primeras etapas escolares, al determinarse como restaurativo de la voz y del lenguaje que da cuenta de la identidad de la persona humana, pues la asume en su posibilidad de expresión plena y autorrealización, mediante el diálogo sincero y la consideración de los Otros, desde el respeto, la tolerancia y la afectividad. (Bermello, Arteaga, Navia y Rezabala, 2023, p.225)

La manera tácita de advertir la violencia familiar que sufren sus alumnos, tiende a explorar el verdadero sentido que ella le atribuye a la enseñanza, en el entendido de manifestar una práctica pedagógica humanista, que admite la afectividad como elemento indispensable de la práctica docente.

La prioridad del docente se focaliza sobre el sentido de la autonomía que es evidenciado por el sentido empático que muestra por el otro, aunado al placer de la práctica sobre el mismo proceso de enseñanza – aprendizaje. Es así, como de los vínculos del ser docente, en sus diversos enfoques, está presente la intencionalidad con la que se presenta diariamente a la escuela. Lo anterior, permite comprender las nociones y sentidos que construye el docente sobre su propia práctica y la forma de cómo va construyendo ambientes ciberculturales de aprendizaje influenciados por la búsqueda constante de estrategias que le permitan como menciona la maestra Gaby.

Disfrutar de la escuela, hacer de la escuela un espacio para que los niños disfruten, que se sientan a gusto, tratar de buscar estrategias, algunas dinámicas, por ejemplo, algunas cosas de internet, ruletas interactivas, los números.

Por ejemplo, ayer les puse juegos de internet, a mi salón casi no me llega señal para ver algún programa, por ejemplo, el Word Wall, pero ayer les puse memoramas con mis datos, y ¡¡¡¡nombre!!!!, a los niños les gustó mucho la actividad, era sobre tarjetitas de ¿Cuánto me falta para completar el cuadro!!! -Todos decían: - ¡Yo maestra!, -entonces los fui pasando y les recordé: - ¡van a pasar todos!

Posteriormente, fuimos reflexionando, a ver ¿Cuántas tarjetitas hay?, esta actividad nos sirvió hasta para el conteo, porque hay algunos que ni eso sabían y yo ayer descubrí que dos ya cuentan de los cinco niños

que tenía que no sabían contar, ayer me sorprendieron. Uno de ellos me dijo: << ¡Cinco, maestra!>>

¡Si!, ¡lo lograste!, << ¡Si, maestra!>>, entonces dije: -nos sirvió para muchas cosas ese juego, era un memorama, nos sirvió para contar, ¿vieron? ¿cuántas tarjetas nos faltaban?, ¿Cuántas ya habían utilizado?, o ¿Cuántas ya habíamos descubierto? Y entonces pues sí.  
(RE 01 P.8)

El sentido que le asigna a la práctica docente motiva y orienta su actuar en el aula a través de la mediación, de manera que amalgama sus saberes con la intencionalidad y los recursos disponibles para ofrecer estímulos intelectuales que resulten significativos para el desarrollo del aprendizaje en los alumnos. Por consiguiente, manifiesta el conocimiento y destreza en el manejo de herramientas tecnológicas como recursos interactivos para promover aprendizajes autónomos. De este espacio, revive la noción del placer de la enseñanza y cómo la visualiza en sus alumnos en la actualidad, dándole sentido y significado a lo antes mencionado. Así,

El sentido que se construye a partir de la subjetividad, desde el mundo interno de cada individuo. Por medio del sentido se define y al mismo tiempo se decide una acción, el sentido no se da fortuitamente; sino que surge como consecuencia de la interpretación de una experiencia pasada que es examinada desde el presente, asumiendo una actitud reflexiva con respecto a la misma, sólo lo ya vivido o experimentado es significativo, el sentido existe más allá de las palabras, está casi oculto, el sentido se construye desde lo individual, desde la conciencia.  
(Duque, 2009, p. 147)

Es así como el hecho de atribuir sentido a la enseñanza, necesariamente implica acciones enfocadas al desarrollo de la autonomía profesional docente, congruente

con los principios enunciados en el sentido y significado de la misma, internalizados desde las interacciones sociales que han aportado elementos para comprender su rol docente. En concordancia con sus capacidades, la maestra Gaby busca permanecer, en la dinámica de la enseñanza, en la forma de cómo despertar el interés en los alumnos, de cómo ajusta sus tiempos y ocupaciones para seguir construyéndose y orientando su mirada hacia su labor docente. Por esta razón hace mención de la autogestión del aprendizaje que potencian los espacios ciberculturales, para seguir pensando en su trabajo escolar al mismo tiempo mientras desarrolla sus actividades del hogar.

Ahora con el internet, trato de estar viendo, escuchando, cosas de métodos de lectoescritura, estrategias para no sé qué, pues ahora me la paso viendo, escuchando, puedo rescatar algo, o tener más idea, y pues sí, me la paso tratando de no caer al confort.

Veo muchos videos en YouTube, mientras lavo los trastes, pongo, no sé, ¿Cómo mejorar la educación?, mientras lavando me llevo mis auriculares y voy escuchando, por ejemplo, si, esos de TEDX, y luego, los de los profes, lo que comparten mucho, casi siempre reviso las notificaciones de los videos que han subido y los que más me llaman la atención. También he visto de la propuesta de Margarita Gómez Palacio, hay maestras que suben videos de como trabajar con primer grado, como que mucho de esa parte, rescatan mucho lo de material concreto, rescatan mucho lo de saberes previos, me gusta siempre estar escuchando (RE 03 P. 9).

Con relación a lo anterior, expuesto por la maestra Gaby, es posible percibir que el ser docente implica ser autónomo en la toma de decisiones formativas que se vinculan a las necesidades profesionales para el desarrollo de su práctica. Es decir, inclinarse por el autodidactismo, como una forma de activación de sus propios

conocimientos mediante la articulación de aprendizajes con dispositivos que le permiten simultáneamente seguir con su proceso de autoformación.

Por ello, al referir la búsqueda de elementos que fortalezcan su desempeño en el aula, estaría buscando satisfacer su sentido de inacabamiento que la profesión demanda, donde es necesario recurrir a otras perspectivas para encontrar sentidos al ser y hacer docente. En relación a lo antes mencionado, Huarachi (s.n.) expresa que “la característica sobresaliente del profesor o administrador profesional, es la capacidad para un auto desarrollo profesional autónomo, mediante un autoanálisis sistemático (p. 28)

Por ello, es importante reconocer que las maestras dentro de su libertad para decidir sobre la autogestión del aprendizaje, aportan elementos importantes sobre la forma de cómo los docentes construyen sus saberes, sus estrategias, sus aprendizajes y conocimientos que aplican en su práctica cotidiana.

Como se puede observar, desde los datos que se obtienen de la observación y de la entrevista, la maestra Gaby, define una metodología activa, que concibe al aula como un espacio destinado a la reflexión, el análisis, la confrontación de ideas y el trabajo cooperativo. Esta forma de entender a la práctica docente, es el resultado de los procesos formativos que han contribuido al desarrollo de los saberes de la maestra Gaby, teniendo como característica una práctica abierta a la innovación, donde puede hacer uso de la gamificación, la cual posibilita a que los alumnos puedan aprender a través del juego.

En este sentido, “la tendencia actual promueve el aprendizaje autónomo, enseñanza compartida y basada en la experiencia, haciendo del acto de conocer un placer y no una obligación, motivando a los estudiantes con metodologías que activen los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Suniaga, 2019, párr. 7)

Así mismo, la preferencia por los videos de You Tube, como herramientas que aportan orientaciones hacia su práctica docente, le permiten aplicar y hacer uso de las tecnologías como instrumentos didácticos para desarrollar las capacidades cognitivas a través de la alfabetización digital, la cual se refiere al “conjunto de habilidades sociocognitivas mediante las cuales se pueden seleccionar, procesar, analizar e informar del proceso de transformación de información de conocimiento” (Gros y Contreras, 2006, p.109)

Por ese motivo, aparece frente a ella, la forma de comprender el profesionalismo, el cual implica necesariamente la posibilidad de buscar alternativas auto formativas para ejercer su profesión. Por otro lado, la existencia de cierta inclinación hacia las nuevas formas de conocimiento virtual que permea la docencia y los ámbitos formativos en general, permite hacer una breve reflexión al respecto, sobre ello, la maestra Gaby enfatiza:

Considero que siempre he tratado de buscar soluciones, ahora investigo, por ejemplo, antes como no tenía al alcance la tecnología, entonces a partir de la pandemia cuando ya hubo la necesidad de tener internet, o un poco antes, una compañera me motivó a que bajara mi propia línea, para que buscara materiales que pudieran servir al aprendizaje de los niños, fue así como obtuvimos la línea familiar con mis papás, de ahí me envían la señal y ya de ahí comencé a buscar materiales y a escuchar audios y videos relacionados con los aprendizajes que voy desarrollando, por ejemplo ¿Cómo enseñar las multiplicaciones? (RE 05 P. 2).

Es así, como la maestra Gaby, bajo esta configuración docente en la modernidad, se reconoce como un sujeto que cambia, que se adapta a las condiciones actuales del quehacer docente, donde avanza en relación a los cambios sociales y tecnológicos que van permeando el hecho educativo. En este caso, existe cierta

relación al pensamiento de Pablo Latapí, donde el miraba hacia el futuro de la profesión, a un docente inmerso en las habilidades digitales que el desarrollo tecnológico requiere acorde a la época actual del siglo XXI. En este sentido, ha llegado la era del docente digital, que en términos de conocimiento se gesta, en el continuum de la existencia de la profesión donde.

El maestro del futuro será muy distinto del actual: será gestor de aprendizajes significativos, traductor de deseos y aspiraciones de los jóvenes, animador y estimulador, y testigo activo de los valores humanos necesarios y de las utopías de un mundo en transformación. La sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información, los multimedia y las telecomunicaciones otorgarán a su profesión nuevos significados y roles (Latapí, 2013, p. 17).

Por ello, en retrospectiva a la formación docente, los nexos entre formación y práctica son indisolubles, es decir, se mantienen apegados a los diferentes procesos que los van conformando. En efecto, el tiempo y el espacio se funden en el pensamiento para construir el sentido de la práctica que va tejiendo los recuerdos con los momentos en que la práctica se hacen presentes, rescatando, los saberes, los conocimientos, las actitudes, las creencias, los valores, las habilidades, las actitudes, las aptitudes, los sentidos y los significados que dan vida a la profesión docente, al pasado que se funde con el presente y que este a su vez se diluye con la mirada en el futuro inmediato que integra al docente en todas sus dimensiones y categorías sociales.

Por su parte, la maestra Anel, al incorporarse a la Maestría, ha tenido la voluntad de incursionar en la alfabetización digital, debido al modelo educativos que su institución formadora le presenta, donde a pesar de sus limitaciones en cuanto al manejo de la tecnología, lucha por alcanzar su independencia y autonomía, en esta dimensión, que caracteriza a la formación docente. Ello, ha representado un reto

importante en el manejo y dominio de plataformas para incorporar los productos solicitados de su proceso formativo, mismos que a la vez implican aplicarlos con sus alumnos. Dentro de este marco, ella refiere: “aquí estoy, echándole ganas, está difícil, pero ¡no tengo miedo!, quizás no se mucho, ¡pero no tengo miedo!, de lo que me depare la vida. ¡Es difícil pero no tengo miedo! [sonríe un poco] (RE 04 P.1)

El atrevimiento que caracteriza a la maestra Anel, ahora lo transforma en compromiso, que se ve reflejado en el profesionalismo con el que lleva a cabo su práctica, este elemento permite construir el posible puente de entendimiento de cada sujeto en cuanto el rescate de la autonomía que queda plasmada sensiblemente sobre la práctica docente. Es posible señalar entonces, que la construcción de la práctica docente se da en el reconocimiento de los alumnos con los que interactúa, reconociendo sus intereses, sus estilos y ritmos de aprendizaje que le ayudan a adaptar su forma de enseñanza, a través del uso de material alternativo para que el alumno tenga la oportunidad de seguir descubriendo y aprendiendo.

Al utilizar diferentes recursos pedagógicos pretende tener una práctica diferenciada enfocada en la felicidad y en la construcción paulatina del sentido de autonomía en los alumnos, lo cual la ha llevado a la innovación en dichos recursos, es decir integrando Tecnologías de la Información y la comunicación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, dando cuenta de que ser docente implica generar la autogestión en el aprendizaje. En esta misma dinámica se observa como la maestra Anel se desliza sobre su condición de atrevimiento a continuar con su formación académica, al incorporarse a una maestría en educación, cuyos recursos principales para el aprendizaje son las plataformas digitales, mismas que la llevan reconfigurarse profesionalmente. Considerando esta postura, es posible reconocer que el acercamiento a la profesionalización implica para el docente valoración de sus propios alcances y límites, a la vez que se acerca a la práctica reflexiva. Así:

La profesionalización docente debe ser leída ahora como la pregunta por la naturaleza y sentido de la autonomía profesional, siendo éste un concepto complejo, atravesado también por la disputa entre las racionalidades instrumental y valórica, con vistas a promover una autonomía profesional que hace referencia a un sujeto crítico (reflexivo) y creativo, capaz de transformar su propia realidad socio escolar (Bazán, 2007, p.75)

Es por esta razón, que la profesionalización se manifiesta en el docente que inspira su actuar en la promoción de la autonomía profesional, como una necesidad primaria de transformación de su entorno inmediato, en lo cognitivo, en lo social y en lo procedimental de su práctica. Por ello, comprender las relaciones de estos acontecimientos con el refuerzo de la teoría que ilumina el pensamiento, hace mucho más memorable este encuentro entre docente y su mismidad, entre ethos y práctica, como procesos reflexivos que permiten ver hacia atrás para replantear la enseñanza aprendizaje en el presente, lo cual queda plasmado en la frase “siento que me llaman los niños, siento mi responsabilidad por estar ahí” misma que transcurre entre acontecimientos cercanos al desarrollo de la autonomía.

## **2.2 El ethos y su relación con la autonomía profesional docente; “Siento que me llaman los niños, siento mi responsabilidad por estar ahí”**

En la práctica docente convergen diferentes factores que son producto de las interrelaciones formativas de los individuos a partir del tránsito por las instituciones, pudiendo rescatarse de este proceso las construcciones de conocimientos, aptitudes, percepciones sobre los procesos sociales, entre otros. Reflexionar sobre el pasado del sujeto y de los acontecimientos que dan sentido y significado a su vida, es necesario para continuar con la comprensión de los procesos que permitieron en determinado momento y espacio construir una nueva realidad a partir del análisis formativo de sí mismo.

Por consiguiente, no se puede dejar a un lado la configuración del ethos profesional, tomando en cuenta la adquisición de valores y principios que definen al docente como profesional de la educación, lo cual le permite seguir construyéndose como un profesional autónomo. Al respecto, se reconoce al ethos profesional como un elemento “que se configura, se interrelaciona con las dimensiones epistémica y técnica de la subjetividad del docente, así como con su dimensión existencial” (Yurén, 2005, p.20).

Con lo anterior en mente, es posible reconocer como influyen las motivaciones sobre los procesos reflexivos que el sujeto crea sobre sí, sobre su práctica, sobre la forma de actuar ante diversas situaciones, donde a la vez se construye y se reconstruye en los diversos procesos que implican su labor. De ahí que, las motivaciones son “los órdenes normativos en los que han sido socializados los sujetos que, una vez internalizados, operan en la persona como plexos de sentido social” (Yurén, 2005, p. 26). Así pues, la reflexión que acompaña a la práctica, forma parte del reconocimiento de sí mismo, en función del rol que juega en el espacio social. Aquí se muestra que la maestra Gaby, realiza reflexiones que tienen que ver con el ejercicio de la práctica.

Hasta la fecha hay cosas que, pues apenas las estoy comprendiendo, obviamente, ya con la práctica, al revisar los temas, digo voy a ver esto, pero para que los niños me entiendan me pregunto: ¿Qué tengo que hacer?

Entonces empiezo a recabar información, entonces digo: ¿Qué pasó antes?, ya luego prosigo a ubicarme en la línea del tiempo e ir viendo, ¡ah!, entonces, esto trajo como consecuencia esto y así (RE 01 P.3).

Las experiencias de las prácticas vividas durante el proceso formativo, regresan al presente como una forma de contrastar reflexivamente los efectos de la forma de abordar los contenidos de sus maestros en el pasado, recordando el rol docente

que la formó mediante un proceso instruccional, donde lo importante era la transmisión de los saberes teóricos, procedimentales de manera lineal y memorístico, ahora, busca entre la autonomía que le confiere la experiencia de su práctica, encontrar el contraste entre la forma de enseñanza pasada y la actual, representativa del análisis y reflexión que hace al respecto sobre la racionalidad técnica, como se interpreta en el extracto anterior, en efecto.

La Racionalidad Técnica no puede entenderse como un simple mecanismo para transmitir conocimientos, más bien se debe interpretar como un punto de apoyo en el proceso educativo; para que el individuo pueda dar posibles soluciones a problemas políticos, económicos e ideológicos, donde la eficiencia, el funcionalismo y el adiestramiento sean sus herramientas para desenvolverse en un mundo cambiante y en permanente evolución o, si me lo permiten, “transformación” (Gallego, 2009, párr. 9)

Actualmente, en el rol de docente como profesional racional, intenta reconstruir el sentido y el significado de su práctica a través de la forma en como ordena sus pensamientos, juicios y valores. Pues como profesional se entiende que;

Al igual que otros profesionales, (...) emiten juicios y toman decisiones en un medio incierto y complejo. Los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos simplificados de la realidad que construyen. El comportamiento de los profesores está orientado por sus pensamientos, juicios y decisiones (Wittrock, 1989, p.33).

Al hacer uso de los juicios y racionalidades, ahora plantea una enseñanza que cuestiona, que motiva, que pretende que los alumnos no solamente lean la información y la codifiquen, sino que imaginen, que participen y reflexionen sobre los diversos acontecimientos que surgen de la propuesta curricular, y los lleva a imaginar sobre la forma de cómo le hubiera gustado que le enseñaran la historia,

ahora las preguntas toman el papel exploratorio del conocimiento, de la inferencia y del desarrollo de imágenes temáticas, tal y como se menciona a continuación:

Pues, el buscar el ¿por qué?, y ahora ya no los mando directo al libro si no hay una revisión previa. Por ejemplo, llego a preguntarles ¿ustedes que han oído de esto?, ¿Conocen a fulanito de tal?, ¿Han oído hablar de él?, es decir, de los personajes, ¿Conocen a Miguel Hidalgo? ¿Qué han oído hablar de él? Entonces les empiezo a buscar una actividad en forma de relato, ya no un texto, si no que algo diferente, se los cuento.

¡Miren!, ¡él era un cura que tenía ideas diferentes!, como que trato de que ya no lo vean así, como, ¡hay tengo que leer todo esto! (Imita voz de fastidio) yo creo que es eso lo que tengo de recuerdo y entonces digo a mí no me gustaría aprender así, yo creo que, a ellos, tampoco les va a gustar así. (RE 01 P.4).

La manera en que la maestra Gaby conduce el aprendizaje, reflexionando sobre su práctica docente, le permite anticipar situaciones imprevistas que suelen pasar en la cotidianidad de la práctica, las cuales son basadas en el cuestionamiento constante para alcanzar la comprensión de los textos y convertirlos en escenarios significativos al aprendizaje. Como puede observarse, el sentido de su práctica, pudiera estar orientado por las concepciones construidas respecto al aprendizaje experiencial.

Dentro de este marco, el aprendizaje experiencial, se reconoce como el “proceso de dar sentido al compromiso activo de la relación entre el mundo interno de la persona y el mundo externo del entorno” (Gleason y Rubio, 2020, p.6). Por consiguiente, la reflexión estaría orientada hacia las estructuras construidas como parte del ethos profesional en los que pone en juego la moral como parte esencial de su práctica, esto en virtud de haber emitido el juicio sobre la forma de enseñanza

que recibió en determinado momento y la forma de como ahora se reconstruye para que los alumnos puedan acceder al conocimiento de una forma placentera.

En lo esencial, hace uso de la coformación, en la cual externa la preocupación por hacer las cosas de la mejor manera posible, esto “consiste en aprender y trabajar con Otros. <<Trabajar con otros>> expresa una situación formativa”; “aprender con Otros” es una estrategia de aprendizaje” (Romero y Yurén, 2007, p.49).

Al plantear la actividad docente, reconoce que frente a ella está el Otro, es decir el alumno, el cual representa el motivo de su práctica, por lo tanto, la intencionalidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es también reconocerlos en la otredad como sujetos que son parte esencial de su hacer. En este sentido reconocer al Otro, desde:

La noción de “otredad” forma también parte integral de la comprensión de una persona, ya que es el individuo mismo el que asume un rol en relación con “Otros” como parte de un proceso de reacción que no tiene por qué estar relacionado con la estigmatización o la condena (Fandiño, 2014, p. 50).

Se infiere entonces que cada acontecimiento que sucede en el espacio social de la maestra Gaby, tiende a la configuración de la personalidad como profesional docente, la cual “sería la encargada de conciliar las demandas de satisfacción de las necesidades con las exigencias sociales” (Ríos, 2004, p.100). Además, los rasgos de la influencia estarían en razón de la constitución de una personalidad innovadora, la cual define al “sujeto que siente con fuerza la necesidad de autonomía, éxito y orden, así como de ayudar a los demás y de verse apoyado por otros” (Ríos, 2004, p.100).

Por esta razón, la maestra Gaby, destaca la forma de cómo reflexiona sobre la misma práctica, mediante un proceso exploratorio de los avances que van siendo

consolidados por sus alumnos, en los que tiene la oportunidad de verificar y observar la forma de cómo estos van construyendo sus procesos para posteriormente, hacer un balance de su actuar en el aula. Evidentemente, el desarrollo de la conciencia de responsabilidad y de ética que forma parte esencial e interiorizada de su ser, lo que hace posible la vigilancia de los procesos que llevan a establecer el proceso de la evaluación de la práctica, como argumenta a continuación:

Como que siento que, si los dejo, me pierdo de eso, de sus procesos, de ¿Qué están haciendo?, ¿Cómo lo están haciendo?, ¿Quién sí lo entendió?, ¿Quién no lo entendió?, por eso yo al estar pegada ahí, termino agotada, porque estuve haciendo esto, estuve acá con los otros, ando para allá y para acá.

Y pues siento que me llaman los niños, siento mi responsabilidad por estar ahí, por más que quiero no puedo, a veces digo: - ¡voy a dejarlos tantito y no puedo! -y digo: - ¡ya no vi como lo hicieron!, ¡cómo lo lograron! (RE 03 P. 4).

De las evidencias anteriores, es como el docente en el terreno profesional, lleva a cabo una multiplicidad de acciones que están en virtud del proceso formativo que la identifica al desarrollar su práctica con el sentido de responsabilidad. Lo anterior, considerando al aprendizaje como un proceso que tiene que ser vigilado, monitoreado, orientado, construido y evaluado sistemáticamente, mediante las interacciones sociales que se construyen en el aula. En esta relación, “la autonomía profesional docente tiene que ver con el despliegue circular de ciertos principios tales como el compromiso social, la obligación moral y la competencia profesional, los cuales se van entrelazando, llegando a constituir una identidad profesional. (Bazán y González, 2007, p. 82)

Los principios bajo los cuales la maestra Gaby desarrolla su práctica, se basan en la conformación de la autonomía profesional, misma que se relaciona con la forma en que ella acentúa la responsabilidad, que siente, al estar con los alumnos. Se percibe el compromiso social por la exigencia que tiende en desentrañar los procesos que llevan a cabo los alumnos en relación a las acciones planteadas. Aunado a esto, se permite retroalimentar el proceso con base en el conocimiento de la acción entre docente y alumno. Por esta razón, el docente evalúa este proceso de construcción del aprendizaje en el alumno, con la intención de hacer una autoevaluación efectuada por ella misma, es decir hacer un juicio de sí misma, para el logro de los objetivos. Al respecto, la maestra Gaby menciona:

Tenía como cinco niños que requieren apoyo, pero de esos ya estamos rescatando a dos y pues, muchas veces por querer avanzar, este se pierde.

Les digo, esto es un proceso y lo tenemos que ir logrando poco a poco, ni adelantarse, ni atrasarse.

Todas las actividades están sencillas, bueno sencillas, pero cada una lleva su proceso y un reto para ellos, por eso, yo la volví a retomar porque no ha quedado como consolidado o claro, en el libro se vuelve a retomar, todo lleva su proceso, todo lleva sus ritmos, todo lleva su tiempo y como les dije a los papás, ¡no soy maga! (RE 03 P.8).

Es ahí, en donde el respeto por el otro se hace presente durante la práctica docente, de modo que la maestra Gaby, asume la atención personalizada, reconociendo además que el aprendizaje representa un proceso cognitivo sistemático y reflexivo que requiere de la implementación de procesos de modo inductivo, es decir, partiendo de lo más sencillo a lo más complejo para propiciar el reto cognitivo que permita la construcción de aprendizajes. Lo anterior, es posible, a través de la

mediación del docente, la cual se manifiesta en la forma en cómo las interacciones en el aula, están asociadas, al respeto de los procesos de aprendizaje, así:

La mediación no es solamente un proceso técnico, es también social y ético, puesto que requiere de predisposición del docente: cognitiva, emocional y actitudinal. En el acto de mediación deben estar interrelacionados los actores del proceso enseñanza aprendizaje, la intencionalidad de la tarea, la reciprocidad, la motivación, el razonamiento. La mediación es posible por el lenguaje, el mundo simbólico y el manejo de códigos (Fernández, 2016, p. 49).

Es así, como de la mediación implícitamente aflora la alteridad, donde la maestra Gaby, lo manifiesta, como una acción natural de ser docente, en un ambiente cálido, armónico, solidario y de respeto hacia el alumno, reconociendo que tiene enfrente a un sujeto que piensa, que siente, que actúa y que posee saberes propios. Es por eso que, en el contexto del aula esta condición de alteridad se reconoce que: “lo más importante para el encuentro con el Otro no es el conocimiento, sino la bondad y el servicio, no con una actitud de lástima sino de respeto” (Sánchez, 2019, p. 3). Por lo tanto, la maestra Gaby entiende que es necesario respetar al Otro.

Desde que lo llamo por su nombre, no lo insulto, ni lo humillo, respeto sus ritmos y estilos de aprendizaje, en cierto punto respetar su forma de ser, desde luego cuidando que sea la adecuada para la convivencia en el salón, por ejemplo, tengo un niño que es muy inquieto, llama mucho la atención, a todo mundo le quiere pegar, tantito lo tocan y suelta el golpe. La mamá, según le llama la atención, pero yo creo que no (RE 05 P. 4).

Lo expresado por la maestra Gaby, permite comprender que ser docente requiere de matices definidos de valores que tienen que ver con el respeto a los procesos formativos del estudiante. De este modo, es perceptible la pretensión que la

regulación de conductas aporte favorablemente al desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar. Por ello, el desarrollo de competencias para la vida, se proyecta a través de los cuatro pilares de la educación que apuestan a que la educación sea el eje articulador del desarrollo socioemocional del individuo, pasando por el respeto, por el ejercicio de una vida basada en los principios de una sana convivencia. Es decir, de saber convivir, pero sobre todo reconociendo que además de Aprender a hacer, está el Aprender a ser que representa la intervención ahora de la maestra Gaby, donde busca la integración pacífica basada en el desarrollo de:

La diversidad de personalidades, la autonomía y el espíritu de iniciativa, incluso el gusto por la provocación son garantes de la creatividad y la innovación. Para disminuir la violencia o luchar contra los distintos flagelos que afectan a la sociedad, métodos inéditos derivados de experiencias sobre el terreno, han dado prueba de su eficacia (Delors, 1994, párr. 36).

Por consiguiente, desde la perspectiva de la docente, reconoce la idea de valorar al alumno en su etapa de la infancia, sabiendo de antemano que esta acción implica respeto por el otro en sus diversas dimensiones, y a la vez enfoca su intencionalidad en el desarrollo de habilidades para la vida social, con un enfoque de autonomía moral para desempeñarse en el mundo. En este sentido:

El respeto hacia sí mismo y hacia Otros es el elemento esencial de la moralidad. [...] “El criterio moral en el niño” definiendo la moralidad como un sistema de reglas, el cual se adquiere a través de un proceso evolutivo de construcción de significados de la relación entre sí mismo y los Otros individuos, lo que constituye el aspecto central de la personalidad (Sepúlveda, 2003, p. 29).

De lo anteriormente expuesto, la maestra Gaby se reconoce como profesional con principios morales y éticos enfocados en la comprensión del Otro, como un ejercicio de la solidaridad para la promoción del desarrollo psicológico que integre socialmente a sus educandos. En este sentido expresa que es necesario:

Hacer mi papel que me corresponde a mí como maestro, sin lastimar física ni moralmente a los niños, motivarlos a que sean personas de bien, que tengan un proyecto de vida, eso me corresponde a mí como maestro, que el día de mañana sean personas útiles a la sociedad (RE 04 P.12).

La palabra que emana del pensamiento inmediato de la maestra Gaby, tiene introyectado el sentido ético y humanista que ha configurado su existencia como profesional autónoma. Es palpable, que su enseñanza provee de direccionalidad hacia el otro, al orientar su reflexión sobre la construcción de metas relacionadas al proyecto de vida. Esta consideración a la vez mantiene el imaginario del beneficio de la educación. La frase “que el día de mañana sean personas útiles a la sociedad”, estaría enfocada, en el deseo intrínseco de que su labor pudiera abonar esfuerzos, para disminuir los problemas sociales que se perciben en el entorno inmediato, donde ejerce su profesión. Esas personas de “bien”, pudiera categorizarlos dentro del límite social de sujetos profesionistas y trabajadores, en oposición a las personas que propician la violencia y delincuencia en la sociedad.

Entonces, la práctica docente no se encuentra delimitada únicamente por los acontecimientos del aula, sino que su espectro va mucho más allá del entorno físico que rodea el entorno escolar, es decir, trasciende a otros ámbitos y espacios en los que el docente interactúa, de manera individual, colectiva y cognitivamente.

A partir de esto, el docente interviene en el espacio social mediante el reconocimiento de tres fases bien distinguidas, siendo estas la preactiva, interactiva y la postactiva. Cada una de ellas, acapara distintos momentos de la acción de

enseñanza, mediante las actividades o tareas que realizan las maestras, cuyas decisiones éticas dan sentido a sus principios y valores sobre el desarrollo de la profesión y estructuración de su pensamiento. Se entiende con ello, que la fase preactiva representa un compromiso consigo mismo y con la educación, debido a que en esta fase planifica y organiza la clase. Es decir:

Desarrolla las tareas para definir los objetivos de la clase y la enseñanza que impartirá a los alumnos, se pregunta por las consecuencias que generará dicha enseñanza, precisa los fundamentos teóricos en que se basará, organiza la secuencia en que dará los contenidos, el material didáctico y la manera como evaluará los procesos de los estudiantes (Iriarte, Núñez, Gallego y Suárez, 2008, p. 96).

El sentido, que el docente le atribuye, a su planificación, se amalgama entre la satisfacción que resulta de la relación con la etapa preactiva con las dos subsecuentes, donde pone en práctica lo mentalizado por él. Así, reconoce lo que esta primera etapa de la enseñanza implica en el ámbito intelectual, pero también en el familiar, debido a que ambas maestras, son a la vez un ser social que tienen responsabilidades familiares que demandan su atención. Refiriendo a la maestra Gaby, comenta al respecto:

Esto es a la vez bonito cuando se ven los resultados, pero también complicado y laborioso, el trabajo que se lleva a cabo desde el hogar con la planeación y la verdad si es demandante, porque la familia empieza a reclamar su tiempo, si tenemos que salir o tan solo con mis niños que desean jugar, y pues eso influye, la parte del trabajo y la parte de la familia que también se tiene que atender y no dejar de lado. Mis hijos, ya saben y me dicen, <<Hoy no molestamos a mamá porque está haciendo tarea>>.

Luego mi esposo me dice, ya baja algo de internet, de tus planeaciones. Porque los sábados, al menos, medio día, pues si les quito ese tiempo y me reclaman, pero yo le digo, ¡no!, eso viene muy estandarizado y no todo me sirve, entonces, tengo que ver que tanto dominan mis niños de eso que viene, y entonces tengo que bajar el nivel, también realizo o busco otros anexos, no precisamente los que dice esa planeación, todavía me encuentro en ese momento de que me preocupo.

Tengo que hacer mi planeación, porque es mi herramienta, aunque no la sigo tal cual, pero, si me falta algo, lo modifico aquí en el momento, pero si es una herramienta super importante (RE 05 P. 8).

El sentido ético abarca los diversos momentos que conforman la práctica docente, reflejando el sentido de responsabilidad sedimentado como elemento indisociable de la construcción de la autonomía profesional. Por ello, los procesos que lleva a cabo durante los momentos de etapa preactiva de su práctica, es decir, de los momentos de la planificación, le permiten reconocer que este es un proceso reflexivo, que la ubica sobre la reflexión desde la acción, al considerar como elemento esencial, la toma de decisiones para la creación de posibles escenarios, con base en el reconocimiento de los estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.

Por lo tanto, es posible advertir que los procesos previos a la práctica en el aula, le permiten “reconocer el saber desde la acción, también reconocer que algunas veces pensamos en lo que estamos haciendo” (Schön, 1998, p. 60). Además, es mediante el desarrollo de valores éticos que la maestra centra su objetivo en el desarrollo de la práctica enfocada en los principios que la mantienen como una docente humanista. Además, hace de la planificación la principal herramienta de trabajo, a

pesar de cumplir con el rol familiar del cual a su vez forma parte. Es visible entonces que:

En el caso concreto de la docencia, el compromiso profesional incluye la calidad de la enseñanza y lo que esta implica, a saber, la creatividad, el amor a la profesión, la franca oposición a la desidia mental y la mediocridad, esas son líneas fundamentales e ineludibles para un ejercicio profesional serio, responsable y humanista. El humanismo transforma en un servidor público a quien lo profesa; en una persona consciente de sus derechos, pero también de sus deberes para con el todo social (Rojas, 2011, p.3).

El sentido atribuido a la calidad de la práctica pedagógica, se refleja en la forma en que la maestra organiza su clase, de tal manera que tiene definida mentalmente la metodología a emplear, el escenario y los recursos que posibilitarán los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En la forma de construir previamente y de manera anticipada la estrategia, se alcanza a percibir el constructo teórico metodológico sedimentado en su hacer docente, debido a que recurre al aprender haciendo, como un cimiento que le permite administrar la secuencia de aprendizaje en el aula, desde la organización temporal, procedimental y teórica que asume como profesional autónoma.

Por ello, en el proceso de clase, en su etapa preactiva, moviliza sus saberes, experiencias, teorías, métodos y estrategias, aunadas al proceso reflexivo que esta etapa representa. Así lo comenta ella:

Primero pienso en un inicio, en un desarrollo y en un cierre, y digo: bueno, ¿Qué voy a hacer?, de inicio, rescatar saberes previos, es decir, por ejemplo: ¿Qué han oído hablar de la suma? ¿Qué es la suma?, después inducirlos a un video, vamos a ver un video de esto, después ya llevarlos a la práctica, es decir, los niños pequeños

requieren de la manipulación de material concreto, entonces, igual, tengo que ir diseñando esa práctica, en donde ellos ya tengan que hacerlo con las fichitas para contar con semillitas, es decir, con algún material.

De ahí, ya, yo misma, ir observando y evaluando, pero de manera directa, ¿cómo lo están haciendo?, y es ahí, en donde se da una cuenta, porque, a lo mejor, ok, les dejo la actividad los dejo ahí y córrele (RE 03 P.3).

En el extracto anterior, la maestra Gaby, deja una visión sobre los procedimientos metodológicos que lleva a cabo con la planificación. Así mismo, reconoce que la evaluación es un proceso activo y sistemático, que requiere de instrumentos para reconocer los procesos de construcción de los aprendizajes. En este sentido, es posible advertir que la observación, representa para ella, el eje articulador para la retroalimentación de la actividad, cuyo trasfondo pudiera orientar la puesta en marcha de lo planeado. Detrás de esta acción, se percibe a su vez el grado de eticidad con la que conduce su actuar cuando otorga toda la importancia y responsabilidad para no dejar solos a sus alumnos en la construcción de sus procesos de aprendizaje.

En esta manera, orienta la acción y la reflexión desde la antesala del proceso de enseñanza en el aula, es decir, desde la libertad del pensamiento que apuntala su ser y hacer docente, a través de los procesos metodológicos, por lo tanto:

Los procedimientos metodológicos, (...) implican la articulación entre el contenido a enseñar, el propósito del aprendizaje y las estrategias a emplear; todo esto sustentado en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y de la forma en que se desee enseñar (Casadiego y Granados, 2020, p. 323).

Es así, como la gestión educativa parte de la etapa preactiva de la enseñanza, donde las experiencias docentes, en algún momento crean la posibilidad de remitir la memoria que queda fija en el pensamiento sobre los inicios en el trayecto profesional, ese espacio que queda marcado y muchas veces deja huellas sobre, el proceso de construcción de la práctica.

De lo anterior descrito, afloran los dilemas que no solamente tienen que ver con las relaciones con la autoridad y con los compañeros, sino que también implican resolver dificultades respecto a las capacidades y desafíos que plantea la propia práctica. Es por ello, que la inserción a la docencia, provee de expectativas y de la forma en que el docente acepta el reto en el tramo inicial del trayecto profesional, teniendo presente que:

Los docentes que se inician tienen un alto sentido de responsabilidad con el aprendizaje de todos sus estudiantes que en parte se explica porque el ser “buen” profesor se juega en la capacidad de movilizar a todos más allá de sus diferencias. Podría interpretarse como un claro sentido de equidad que sin embargo se da junto al reconocimiento de que esta intención les resulta difícil de concretar. En suma, responder a la diversidad para los docentes implica un compromiso y un desafío real (Cisternas y Lobos, 2019, p. 49).

En concordancia con lo anterior, la maestra Gaby, durante los primeros años de su ingreso al sistema, fue haciendo ajustes a su percepción sobre lo que significa la docencia, las relaciones que implica, los desafíos y los retos, no solo relacionados con la organización institucional, sino que también, con todo aquello que involucra a la práctica, el entusiasmo, las incertidumbres y los grandes sueños que acompañan el imaginario del docente novel, en efecto, la maestra Gaby reconoce que la vida representa retos, que se entrelazan con los valores éticos y el desarrollo

de la personalidad que ha provisto su formación entre los sujetos socializadores y los entornos formadores que la han configurado, por lo tanto manifiesta:

    Tuve que afrontar el reto, ya estaba con un grupo de sexto y dije, pues como venga. Además, como era la nueva, el director decide cual grupo te da, entonces, de sexto me mandó a primero y fui de esa idea, en donde me pongan tengo que servir y lo veía como un reto (RE 05 P. 1).

Desde la interpretación de la palabra, es posible distinguir el sentido de responsabilidad que implica la toma de decisiones, debido a que estas, representan la oportunidad de servir, reconociéndose como una docente capaz de asumir las consecuencias de sus actos. Esta condición, estaría dando cuenta de la manera en que las adherencias en los procesos formativos actúan como sustento a la seguridad con la que enfrenta los retos que implica la práctica docente.

Así, cuando como la maestra inicia en el desempeño de su labor como docente novel, desarrolla estrategias sociales para implicarse de manera favorable en el contexto socio educativo que le correspondió vivir. Hay algunos aspectos relevantes que valora, como la fase de adaptación al centro de trabajo, con las diferentes relaciones de poder que entrañan en la escuela. En referencia a lo anterior, las estrategias sociales

    Son sistemas de ideas y acciones desarrolladas intencionalmente por un individuo en el contexto de una situación específica. Estas estrategias las selecciona el sujeto en función de la interpretación que hace de la situación y de la capacidad que tiene para llevarlas a cabo (Flores, 2015, p. 416).

En este sentido, la disposición y la adaptabilidad, son virtud que prevalecen en el presente con una intrínseca relación con la infancia de la etapa escolar, donde, las

experiencias de cambio aportan los elementos para enfrentar situaciones relacionadas con la movilidad y con la integración a diferentes grupos, ello da cuenta de las habilidades que ha adoptado de acuerdo a las circunstancias. De estas habilidades se desprende que:

La primera habilidad blanda que se ha considerado es la adaptabilidad, la cual permite, a través del pensamiento flexible, que el docente adapte sus reacciones emocionales a los constantes cambios, los cuales, más bien, son aprovechados para proponer ideas innovadoras” (Rodríguez, Rodríguez y Fuerte, 2021, párr. 9).

Es así, como a partir de la incidencia en los distintos centros escolares, el docente a su vez, va construyendo su identidad, su eticidad, sus afinidades y especificidades, que lo van ubicando inconscientemente en los grados de su preferencia, es decir se va apropiando de los saberes que lo han configurado como docente, al respecto la maestra Gaby manifiesta su afinidad por los grupos iniciales.

Ahora poco a poco he ido cambiando esa forma de ver la docencia y me he ido adaptando a los grupos de tercero, segundo y primero. Aun así, si me ubicaran con algún otro grupo, si me voy sin problema, por ética o por profesionalismo (RE 05 P.2).

Lo anterior está en función de la apropiación de la práctica, la cual está influenciada por los procesos experienciales de la historia social y personal que han configurado la ética y el profesionalismo con el que ha entendido su presencia como actor esencial del SEN. El grado de eticidad evidenciado por la maestra Gaby, orienta su actuar, en el sentido que ella misma ha construido sobre la función docente, pudiendo percibirse el arraigo a sus principios morales y éticos enfocados sentido de servicio a los demás como un compromiso que la mantienen vigente como profesional de la educación.

Del mismo modo, en el trayecto del servicio profesional que expresa a continuación, se reconstruye el sentido de atracción hacia los grupos con los que puede potencializar su práctica por los alumnos de grupos menores. Esta concepción que ha construido con base a las experiencias que representa su paso por los diferentes grados, le otorga certezas sobre el dominio de sus conocimientos y saberes, así como de sus actitudes. Mismas fortalezas, se encuentran provistas de sentido maternal. Es así como se evidencia el sentido de la apropiación, misma que manifiesta:

Con los grupos pequeños, es donde me siento más segura, tengo más herramientas para trabajar con ellos, como que siento que con niños pequeños he adquirido mayor habilidad y con los grandes, siento que sería más el trabajo, más el estrés, todo ese dilema. Antes mi perspectiva era a donde me manden, pero al pasar de los años he descubierto que tengo más control, siento que con los pequeños (RE 05 P.2).

Es así como la maestra Gaby, al inclinarse por los grados menores, pudiera establecerse la comprensión como un nexo entre lo mencionado por ella y la experiencia de la infancia, donde su maestra Elena, se mantiene como modelo que se acerca a la construcción presupuestaria que estaría en función de redimirse como un proceso de atracción maternal que ve reflejado en su práctica y en el aula. Además, en la construcción de la experiencia estaría orientando su preferencia hacia el desarrollo de su práctica, con base en el dominio que ha ido consolidando a través del tratamiento de los contenidos del periodo escolar mencionado por ella.

Lo anterior, lo expresado por los sujetos, permite establecer nexos entre la mediación, la configuración del ethos, las experiencias y sus respectivas implicaciones de la práctica presente, donde precisamente el desarrollo de todas ellas, acerca al docente hacia la construcción de una autonomía que trasciende su

actuar en el espacio social que lo sigue reconstruyendo, a través de la noción del tiempo, el cual ha sido mediado por:

Una memoria en donde se articula y condensa el pasado, con el presente, en el que se activan una pluralidad de tiempos y efectos, porque el conocimiento que se pone en juego se ha configurado de muchos momentos y elementos heterogéneos (Negrete, 2011, pág. 10).

Es así, como a través de lo vivido, se crea el puente para la reflexión de la práctica que lleva al docente al reconocimiento de los aciertos y los errores, que permiten la construcción del aprendizaje y un reconocimiento del ethos profesional sobre los alcances, logros y desafíos que la enseñanza demanda. A partir de la acción reflexiva, subjetivada desde la formación, es posible ir construyendo y transformando la forma de orientar la práctica, reconociendo que está se manifiesta en función de una acción reguladora del pensamiento y del actuar.

En ese mismo contexto, los procesos de acción reflexiva que lleva a cabo la docente, está en relación a los procesos y acciones que desarrolla en el aula cuando enseña, reconociendo que la acción reflexiva es importante para orientar la práctica, por lo tanto, se puede interpretar que la acción reflexiva es “el análisis activo de la creencias o supuestos” (Lucio, 2018, p. 297). En efecto, ella rescata de su pensamiento, reflexiones provenientes de su práctica, la cual le permite responsabilizarse de las acciones llevadas a cabo y que ello le exige renovar su práctica para alcanzar sus propósitos, como lo menciona en el siguiente detalle:

Al principio si era frustrante, los primeros años, yo pensaba, creo que hoy fue un día perdido, no logré nada hoy, salía decepcionada de sí misma, me sentía mal. Ahora, ya no es así, pero si, digo, creo que esto no funcionó, ¿por qué?, tengo que buscar otra estrategia, tengo que buscar otra forma (RE 01 P.9).

En este sentido, dentro de la categoría de profesor reflexivo necesariamente, la reflexión se lleva a cabo dentro del entorno de la formación y la didáctica como elementos indisociables mediante la cual es posible acceder a los elementos de la práctica en tres vertientes que se destacan a continuación; la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción y la reflexión sobre la reflexión o meta reflexión, por ello en específico la segunda de ellas, es la reflexión sobre la acción que más se relaciona con el actuar de la maestra Gaby. Así:

La reflexión en la acción, referida a cómo se desarrolla el actuar, pensando lo que se hace al mismo tiempo que se realiza la acción. La experiencia, en nuestro contexto, nos demuestra lo difícil que es para el profesorado, al ritmo de la clase desarrollar la reflexión, pues las actividades del aula no suelen ser propicias a la reflexión simultánea. La reflexión sobre la acción es la que se realiza después de llevar a cabo la acción, con el objetivo de reconocer y analizar los móviles, el contenido y los métodos de la acción. Por último, la reflexión sobre la reflexión o meta reflexión, en tanto el profesorado reflexiona sobre cómo reflexiona” (Lucio, 2018, p.297).

De acuerdo con la cita anterior, es posible reconocer que la reflexión llevada a cabo por la maestra, se ubica dentro de la dimensión de la reflexión sobre la acción, la cual se lleva a cabo posterior a la práctica, con la intención de reconocer los efectos de la enseñanza y sus diferentes dimensiones. Para este fin, la maestra establece el proceso reflexivo como parte sustancial de sus procesos formativos e interactivos en el aula. Estos procesos reflexivos apuntan a su persona como responsable de la falta de compromiso que en esa ocasión tuvo frente al desarrollo de las actividades, de tal manera, que este hecho representa la oportunidad para redimir su actuar en lo posterior. Entonces, la reflexión alcanza la formación ética, para reconocer que la práctica requiere revisión previa, planeación, sistematización, evaluación anticipada

de procesos esperados, pero sobre todo la capacidad para criticar su actuar; como lo refiere en el siguiente extracto.

Hace como tres o cuatro años, tuve igual primer grado y jamás me di cuenta de eso, yo solo lo vi como algo normal y di el tema, así como venía, en esa ocasión no llevé a los niños a esa reflexión, a ver a los niños el por qué, por ejemplo, hay una actividad que se llama “El dormilón”, se trabaja en parejas, un niño se hace el dormido y otro le esconde algunas fichas y el niño, el dormido, tiene que adivinar cuántas fichas le escondieron y tiene que adivinar haciendo una resta o una suma. Entonces, yo así lo hice, como venía, así, sin reflexionarlo hicimos la actividad como venía en el libro. El resultado no fue nada prometedor.

Esa vez, hice la actividad por compromiso y ni los niños le entendieron mucho esa vez, me acuerdo (RE 03 P. 1).

De acuerdo a la evidencia anterior, es posible reconocer el sentido ético que otorga la maestra Gaby a la reflexión sobre su práctica docente. En primer término, porque revela un acontecimiento que dejó vacíos cognitivos en los alumnos. En segundo, debido a que, de dicho acontecimiento surge la posibilidad de gestionar el sentido que le atribuye al error y avanzar en la construcción del aprendizaje para una próxima ocasión. El proceso reflexivo externado por la docente, permite visualizar los valores que dan razón de la adherencia que constituye el ethos en lo profesional, entendiendo que:

El ethos en el profesor lo constituye el modo determinado de valorar la educación dentro de una jerarquía de valores que él sostiene y que, por tanto, forma parte importante de sus principios de acción [...] de ese ethos forma parte primordial la idoneidad o aptitud -dotación natural- para el ejercicio profesional, que, como se sabe, se denomina

vocación en la expresión tradicional, o propensión para realizar aquellas tareas que atañen a un tipo concreto de trabajo. A la vez subraya la exigencia personal de desarrollar ciertas cualidades “in crescendo”, e ir asentándose cada vez más en las aptitudes requeridas. De ahí surge la clara vinculación entre la profesión y la ética (Rojas, 2011, p.9).

Conforme a la circunstancia, la maestra Gaby, entra en esta dinámica sobre el proceso reflexivo en relación a lo acontecido en el aula durante su práctica, pues es en este espacio social, en donde las interacciones son el resultado de la deliberación llevada a cabo posterior a la problemática anteriormente expuesta. Entonces, ahora muestra la reconstrucción de los procesos que le hacen replantear su actuar en el aula, así lo manifiesta en el siguiente extracto de entrevista:

Después, yo dije, si tiene un sentido, o sea que el niño razone, que vaya pensando, a ver había tantas fichas, había diez, y él me quitó algunas, ahora tengo cinco, ¿Cuántas me quitó?, entonces, los niños van razonando ¿no? ¡ah!, pues me quito cinco, y así...

Esta vez, fue diferente, porque dije: tengo que hacer el ejemplo aquí frente a todos para que lo vean, y después ellos tendrán la oportunidad de hacerlo y así lo hicimos, ya después todos querían pasar, porque decían: << ¡Yo quiero ser el dormilón>>, y los que son más hábiles, lo hacen mucho más rápido, << ¡Ah!, me faltan siete>>, << ¡Ah!, me faltan ocho!>>, entonces, yo les pregunté, ¿Pues como le hiciste? Y me iban diciendo, y pues yo dije, pues sí, esta vez la actividad era esta y era llegar a este nivel y pues la otra vez no, es donde dije, la verdad ¡que error cometí! Y pues esa vez al ver sus caritas así confundidas es donde dije: ¿Y esto qué onda? Hasta yo estaba confundida.

Y ahora, esta vez sí, lo hice vivencial, ahora todos querían participar, todos pasaron, igual, como hice ejemplos, cada vez quisieron pasar, más y más, entonces yo les dije: van a ir pasando uno por uno, y de este modo tuvieron la oportunidad todos, cosa que la vez pasada pues no.

Si yo los hubiera dejado, ahí hagan lo que puedan y no me cercioro quien, si ya lo domina y quien no, entonces no me importara lo que hago y lo que hacen (RE 03 P.2).

De acuerdo con lo anterior, la maestra Gaby mantiene presente el sentido de responsabilidad que implica la práctica docente, ahora, restituyendo la intervención mencionada anteriormente respecto a la actividad llamada el dormilón. Es decir, la profesora tuvo la capacidad de intervenir reflexivamente en el suceso pedagógico y replantear su actuar. La acción realizada anteriormente permite reconocer que los saberes, las aptitudes, las actitudes que manifestó frente al error, da cuenta de la solvencia ética como profesional de la educación. El argumento antes citado, concuerda con el desarrollo de cualidades enfocadas en el desarrollo de la autonomía profesional, al permitir reconstruirse con base en la reflexión y la adecuación para la búsqueda de una nueva estrategia que posibilite el aprendizaje.

En este caso, la reflexión que llevó a cabo la maestra Gaby, se basó en la necesidad de replantear la situación como una oportunidad de aprendizaje experiencial. Esta condición permitió involucrar de manera directa al alumno en una interacción vivencial basada en el desarrollo de la reflexión sensitiva que propicia el estímulo por el desafío cognitivo para el logro del aprendizaje.

Es posible advertir que la acción reflexiva de la maestra Gaby, aporta de igual forma insumos para la construcción de experiencia docente, al reflexionar sobre los sucesos pasados en relación a la forma accidentada de abordar la situación de aprendizaje llamada el “El dormilón”. Puesto que ello, le permitió trazar una línea de

acción para plantear la misma situación ahora con un enfoque diferente. Por lo tanto, la construcción de la experiencia pudiera ser comprendida por dos de los principios que menciona Dewey (1920):

La continuidad: por la que se vinculan las experiencias anteriores con las presentes y futuras, lo cual supone un proceso constitutivo entre lo consciente y lo que es conocido.

La interacción: que daba cuenta de la relación del pasado del individuo con el medio actual y que acontece entre entidades definidas y estables (Ruíz, 2013, p.109)

Los dos principios mencionados por Dewey, muestran el ejercicio de la construcción de la experiencia que enuncia la maestra Gaby. Por su parte, la formación en la experiencia constituye la construcción de significados que orientan la racionalidad de la reflexión en sus relaciones y sus vínculos. El hecho de llevar a cabo un proceso de análisis sobre las acciones que la docente realizó en el aula, le permitió comprender que la práctica se replantea como efecto del acto consciente de razonamiento que le permite reafirmarse como una profesional autónoma. Precisamente cuando los valores éticos, los procesos formativos aportan elementos para cuestionar el propio actuar, se está consolidando a la vez el aprendizaje en la experiencia para alcanzar sus objetivos, como se muestra en el siguiente extracto.

Esto es parte de las actividades que considero en donde sí se cumplió con el objetivo de al menos despertar el interés de los niños, después les puse un video, en ese video venían casos en los que niños sufren por la falta de sus derechos.

Entonces los niños se quedaron pensativos y empezó el diálogo << ¡Maestra!, ¿a poco todos esos niños mueren de hambre por falta de alimento? ¿Por qué no les dan de comer?, y sus papás, ¿no les dan

de comer?>>, entonces comenzó la reflexión, les dije, y ustedes ¿Qué hacen con la comida?, y un niño se apresura a contestar << ¡yo luego digo que no me gusta!, ¡Guacala!>>, entonces les digo: imagínense y esos niños quisieran esa comida.

Entonces, todo va enfocado a algo, pero requiere de un trabajo previo, una organización previa, donde tengas que contar con todos los elementos, ¿Cómo voy a iniciar?, ¿Qué voy a hacer después?, ¿De qué forma impactará en el alumno?, ¿Qué escenarios posibles ayudan a profundizar al respecto? (RE 05 P.8).

De acuerdo a lo mencionado por la maestra Gaby, es posible reconocer que su pedagogía se encuentra impregnada con base al fomento de la exploración experiencial de los alumnos. Esta condición en el aula, podría dar cuenta de la forma en que ella contextualiza el saber, y la mejor manera de propiciarlo es la pregunta, la opinión y la argumentación. Así mismo, rectifica el proceso metodológico de enseñanza basado en el sentido que le atribuye a la planificación, desde la construcción del conocimiento.

Entonces, las afirmaciones anteriores sugieren que los procesos que surgen de la preocupación de la docente, permiten organizar las acciones que orientan los procesos a desarrollar. Reconoce que la práctica pedagógica exige razonamiento metodológico y a la vez imaginación para proyectar el sentido de su enseñanza. Por consiguiente, se infiere que la maestra Gaby asocia su sentir a la reflexión crítica, entendida como: “un proceso de análisis, elaboración y cuestionamiento de las propias experiencias, ayuda a los profesores a construir nuevas representaciones situacionales de su práctica” (Mena y García, 2013, p.198). Misma que orienta la mirada a la construcción de comunidades críticas que otorgan sentido y significado al ser y hacer colectivo docente, donde se reconoce como ente fundamental del

proceso educativo dentro de su espacio social. Al respecto Lucio (2018) estima que es posible que los docentes:

Consideren la enseñanza como una actividad realmente profesional, que las concepciones y prácticas del profesorado se fundamenten en la teoría y en la investigación educativa, e incrementen su autonomía profesional, de manera que logren influir en las decisiones que se toman en el contexto donde trabajan (p. 300).

Al reconocer a la enseñanza como una acción profesional en torno al desarrollo de la autonomía, el docente, en el ámbito de relaciones, pretende por diferentes medios alcanzar la competencia profesional del profesor experto. Este proceso, muchas veces no resulta fácil, o no se adquiere por la simpleza del transcurso del tiempo, sino que, por el contrario, exige apertura a diferentes perspectivas que abren la mirada a otras concepciones sobre el trabajo docente. Es decir, desde la tutoría o acompañamiento entre pares docentes, como lo manifiesta la maestra Gaby:

También tuve a una compañera de la escuela también de la que he aprendido mucho, yo si le preguntaba, ¿Oye cómo le hago aquí? o ¿Cómo trabajaste esto?, entonces, ya ella me decía, puedes utilizar las tarjetas o utiliza esto. Ella si siempre fue como mi mano derecha desde que llegué aquí y pues cuando se fue, si sentí muy feo, ella me lo dijo, y yo, ¿Cómo que te vas?, ahora, ¿Quién me va a apoyar? ¿Quién me va a decir?, ¿Quién me va a orientar? Ella siempre encontraba solución a todo. Le decía yo, oye estoy viendo esto, pero no me entienden, como que veo que los niños no, de plano no me entienden. Entonces ella me decía, pues has esto, has lo otro, me proponía soluciones a mis problemas, ella, me ha inspirado mucho (RE 01 P.9).

En un determinado momento, la docente, también se siente identificada con una compañera que desempeña el rol de tutor, al brindar acompañamiento y retroalimentación en los diferentes procesos que enmarcan las relaciones dentro del ámbito escolar. Entonces, la el diálogo entre profesionales de la educación, alcanza el sentido de trabajo colaborativo y aprendizaje entre pares. De este modo, al igual que entre los alumnos, los maestros se identifican en el diálogo educativo con la orientación de otro que tiene más experiencia y de quien a su vez se aprende por procesos interactivos relacionados a los contenidos que representan un desafío o simplemente que pudieran abordarse de un modo diferente para lograr el aprendizaje.

Por lo tanto, es necesario considerar, que el proceso reflexivo exige de condiciones que permitan establecer múltiples relaciones sociales, a la par de un ir y venir sobre las construcciones mentales que forman parte de los capitales del docente. Por lo tanto, la competencia profesional se construye en relación al desarrollo de autonomía como producto de los procesos, analíticos y críticos que orientan la práctica pedagógica, es decir:

Los profesores logran reconocer la íntima relación existente entre sus intereses, sus conocimientos y sus prácticas, entendiendo que el conocimiento se ha generado dentro de estructuras de poder que lo restringen y condicionan, lo que explica la existencia de concepciones socialmente hegemónicas, cuyos consensos responden a procesos de alienación, colonización e interiorización introyectados a través de las estructuras e instituciones sociales como la educación (Lucio, 2018, p. 301).

Por lo anterior y considerando la reflexión como eje articulador de la práctica docente como detonadora de la construcción del carácter y el desarrollo de la autonomía profesional, esta permite establecer líneas de interpretación que ayudan

a comprender que la reflexión es fundamental en la construcción del ethos, lo cual necesariamente implica reconocer que la ecología del aula forma parte importante en el desarrollo de la autonomía.

En pocas palabras, en la configuración docente también se encuentran implícitos los valores éticos que han impregnado a cada una de las docentes protagonistas de esta investigación, lo cual produce la reflexión sobre la influencia de los agentes socializadores, el contexto inmediato, familiar, local y global en la construcción del ethos que da sentido al ser docente en este espacio social. Es así, como la eticidad con la que se conducen las maestras abre la perspectiva para entender que el error es una construcción de aprendizaje, vinculado a esto surge de la categoría social, la frase que vincula el pensamiento con el proceso de construcción de la autonomía; “no te preocupes, si te equivocas de ahí vas a aprender”. Dicha forma de entender el error, sirve como elemento para la conformación de la autonomía en el proceso de aprendizaje.

### **2.3 El error como mediación pedagógica para el perfeccionamiento de los aprendizajes; “No te preocupes, si te equivocas de ahí vas a aprender”**

La forma de cómo se aprende, tiene mucho que ver con la forma de cómo se enseña. Esta reflexión se basa en la construcción de sentidos que se le atribuyen a la práctica docente bajo el entendido de “cómo se enseña se aprende y se aprende a enseñar” (Marcelo, 2009, p.23). Como puede observarse, este proceso germina bajo el interés por enseñar y por aprender. Por ello, el proceso de aprendizaje está íntimamente ligado al interés por el descubrimiento, por la generación de la curiosidad que proviene de la construcción de la experiencia que se encuentra ante los retos de poder comprender como funciona el mundo.

Es así, como del encuentro con el mundo, surge la necesidad de reconocer que el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino por el contrario, se desarrolla de manera favorable en entornos activos. Es ahí, donde los límites por el descubrimiento no existen, es más, la duda se alimenta a cada instante y se promueve la libertad por el conocimiento en el ambiente escolar.

En contraparte, históricamente, el error, estuvo asociado a la falta de conocimiento y de habilidades para reproducir algo. Fue favorecido por el juicio del castigo y la humillación, desencadenando la conducta pasiva en el aula, donde el alumno prefería dejar de arriesgar en la participación, para evitar la represión conductual y cognitiva. Lo anterior, fue evidenciado por la maestra Anel, cuando mencionó los modos coercitivos de enseñanza que ejercían los docentes ante las fallas cometidas, según lo expresado en el primer apartado del capítulo 1 de este documento.

Las afirmaciones anteriores sugieren entonces, que es posible reconocer que los ambientes escolares juegan un papel fundamental para potenciar su enfoque; como una barrera para el logro de aprendizajes o como un proceso para su desarrollo.

Es así, como en este entorno de relaciones, se llevan a cabo procesos intrínsecos que van aportando condiciones para que los sujetos, en este caso los alumnos, tengan la libertad para actuar en un marco de flexibilidad dentro del aula capaz de generar confianza para despertar la curiosidad que lo invite a construir aprendizajes. Dar la oportunidad a los alumnos de experimentar y en determinado caso errar para aprender de ello, representa una condición importante que apuntala el sentido ético profesional que se construye en el proceso de las interacciones en el aula. En este sentido, en el ambiente escolar que ha logrado consolidar la maestra Gaby, no pueden faltar materiales y herramientas que contribuyen de manera paulatina a la construcción de su ser como profesional autónoma. Esta construcción propaga el

sentido de autonomía en los alumnos, como se muestra en el siguiente fragmento de observación.

El niño se aleja, se va por un pasillo que se ha creado entre sillas al fondo del salón y baja una caja de color azul que se encuentra, encima de la tabla horizontal que está arriba de los estantes de libros. Es un niño pequeño, de complexión robusta, de ojos brillantes e inquietos, regresa con la caja en las manos y se sienta en una de las sillitas que están en las mesas, abre el contenedor que ha puesto sobre la mesa y saca un recipiente de modelina, con la cual empieza a formar figuras, mientras tanto, los demás niños, siguen coloreando, contando fichas y escribiendo en su hojita (RO 03 P.4).

Así mismo, en este contexto facilitador de materiales lúdicos, la curiosidad que desencadena la creatividad, es vista como papel fundamental en el desarrollo del aprendizaje. Al mismo tiempo, que va despertando el interés enfocado en el progreso de la autonomía, debido a que se sustenta en el juego y el significado que le atribuye a la acción que despertó la curiosidad.

Por lo tanto, es mediante la vinculación entre el interés y el esfuerzo que el alumno estaría en posibilidad de acceder al aprendizaje activo a partir de las condiciones materiales y de organización que prevalecen en el aula, donde es palpable que los alumnos tienen la libertad de acceder a ellos en el momento que así lo requieran. Dicha condición postula a este ambiente como un escenario que fortalece actividades diferenciadas, en este sentido:

El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia

acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente (Paredes y Sanabria, 2015, p.146)

Ahora bien, de lo anterior citado es posible reconocer que el interés por las actividades proviene en cierta forma de la relación del ambiente con los ecosistemas escolares, que, vistos desde el paradigma ecológico, según Tesier:

Está integrado por un medio de vida que implica a organismos vivos y objetos que se influyen entre ellos y en el que existe un carácter dinámico, donde cada elemento es a la vez origen y objeto de influencia por vía de reciprocidad (Ladino, Bejarano, Martínez y Cabrera, 2018. Parr. 18).

Es decir, en ese ecosistema donde existe un clima de confianza, es posible el desarrollo de la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos en un ambiente flexible que posibilite la iniciativa, la toma de decisiones cotidianas que crean condiciones para ir construyendo la autonomía personal. Es así, como las acciones que se observan en el aula de la maestra Gaby, transcurren mientras se lleva a cabo la reconstrucción de las imágenes captadas en el momento que se captura la acción, en este caso:

Los niños que han terminado, se mueven ahora libremente entre sus compañeros, para acercarse a aquellos que aún les hace falta algo de su trabajo.

-Mientras otros, que han terminado antes, se acercan a la mesita que se encuentra junto a la puerta y comienzan a abrir las cajas de zapatos, donde guardan algunos materiales. Veo que, en el interior de estas cajitas, hay un pequeño diccionario, plastilina o masa play doh, un tangram de plástico con piezas de diferentes colores y algunas pinzas de ropa de colores variados (RO 03 P.6).

Dentro de la ecología del aula donde se encuentra inmersa la maestra Gaby, es perceptible la apertura que concede a los estudiantes para la exploración de los materiales existentes en el aula. En el entramado entre la tutoría y el apoyo entre pares, se construyen sentidos de autonomía, al permitirse la autorregulación para el desarrollo de actividades diferenciadas y focalizar su interés en las acciones que los alumnos determinan hacer. Entonces, se puede decir que el aprendizaje por descubrimiento se construye mediante la promoción del autodidactismo que fluye de manera natural entre los estudiantes. Así:

Los procedimientos de la enseñanza por descubrimiento guiada, implica proporcionar a los estudiantes oportunidades para manipular activamente objetos y transformarlos por la acción directa, así como actividades para buscar, explorar y analizar. Estas oportunidades, no solo incrementan el conocimiento de los estudiantes acerca del tema, sino que estimulan su curiosidad y los ayudan a desarrollar estrategias para aprender a aprender, descubrir el conocimiento, en otras situaciones. (Elizalde, Parra, Palomino, Reyna y Trujillo, 2010, p. 274)

Las formas observadas evidencian; la exploración, el descubrimiento y la manipulación como elementos que facilitan la construcción de conocimientos con Otros. Es perceptible a su vez, que la construcción de la ecología del aula es posible debido a la libertad para el desarrollo de la imaginación, la creatividad y el saber hacer.

Asimismo, se evidencia la presencia de normas flexibles que otorgan la oportunidad de relacionarse entre compañeros en una dinámica de acompañamiento. Esta ambientación que se interconecta entre docente, alumno, materiales, valores y normas, precisan la concepción que la docente ha construido respecto al sentido de la enseñanza para ella.

La forma de comprender la enseñanza, ayuda al desarrollo de actividades diferenciadas que orienten el trabajo en el respeto a los ritmos de aprendizaje y al desarrollo del aprendizaje de manera autónoma. Por ende, el desarrollo en el ambiente educativo abre la posibilidad de “organizar y generar ambientes lúdicos a partir de una seria reflexión, tomando en cuenta los objetivos educativos a partir de los intereses infantiles, con creatividad e imaginación” (Castro y Morales, 2015, p. 5.).

Así mismo, desde otra perspectiva, la maestra Anel, provee de elementos para comprender el espacio psicosocial que ha construido en el aula, de tal manera que es posible reconocer las acciones que propician la participación, las interrelaciones y los objetos que promueven el aprendizaje, tal como se muestra en la siguiente imagen del aula.

Hay diferentes juguetes, veo un dinosaurio, una muñeca, una camionetita, en fin, muchos juguetes diferentes, los niños platican libremente de sus juguetes. Algunos juegan con sus juguetes, mientras que uno de ellos se encuentra al frente, explicando a sus compañeros, algo relacionado con los dinosaurios.

Los niños que ya terminaron se van a sus lugares, algunos a jugar con sus juguetes, otros toman sus cosas y las comienzan a guardar, otros, se acercan a sus cajas de materiales y toman algo de masa para modelar. (RO 04 P.4)

De acuerdo con la imagen anterior, se reconoce que en el espacio del aula existe la apertura y la flexibilidad por parte de la maestra Anel para integrar objetos que atrapan el interés de los alumnos y los orienta hacia una acción de aprendizaje lúdico que permite desarrollar el acto dialógico. Sin embargo, esto no sería posible si no existe el referente memorial que permita la vinculación entre pasado y presente, refiriéndome, a los procesos formativos de la primera infancia que recaen

en el juego como un espacio de la búsqueda de la felicidad oprimida entre los procesos culturales de la época. Ahora, con la referencia presente, se vislumbra un efecto de las condiciones pasadas, donde la maestra enfoca su mirada en otra forma de concebir a la escuela y a la educación. Ello le ha permitido innovar en su práctica a través del desprendimiento de una práctica más abierta a la libertad y al desarrollo de la autonomía en los procesos que a los alumnos proveen de curiosidad. En otras palabras, innovar según Rivas (2017) significa: “alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos” (Aguilar et.al, 2020, p.259).

Es así como, en el contexto del aula, la forma de integración que plantea la maestra Gaby, tiene origen sobre las concepciones que mantiene sobre el derecho a la autonomía, mismo que se puede objetivar a través de la acción de los alumnos con las respectivas interrelaciones que se desarrollan en el aula en un clima de libertad que los hace ser y sentirse seguros de lo que están haciendo, sabiendo de antemano que en ese espacio existe respeto por la forma en que actúan, así:

Los niños del grupo se mantienen caminando tranquilamente, otros están trabajando en la actividad, mientras que otros tantos se encuentran en la parte trasera leyendo u observando imágenes de objetos que inician con cierta vocal y juegan entre ellos (RO 05 P.2).

En la forma de entender la necesidad del otro, se encuentra presente la construcción de la reciprocidad, donde se crea el imaginario por satisfacer los requerimientos de quien se encuentra en proceso de desarrollo de la moralidad como proceso necesario para aspirar al desarrollo de los aprendizajes. Por tanto, en un clima favorable, con libertades y respeto al individuo se fortalece la autonomía, la cual aparece con la:

Reciprocidad, cuando el respeto mutuo es suficientemente fuerte para hacer que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él

desearía ser tratado; la autonomía moral aparece cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa (León y Barrera, s.f. p.2).

Es así, como la atención al otro, marca la concepción de lo que representa la reciprocidad y la posibilidad de desarrollo armónico en el aula, donde el proceso formativo es resultado de interacciones basadas en la integración de instrumentos que favorecen el interés y la curiosidad a la par de la autorregulación de los aprendizajes, tal como se observa en el aula de la maestra Gaby.

En otro espacio, una niña juega mientras con el tangram. Detrás de ella, otras dos hacen lo mismo, se nota que la primera está tratando de formar las figuras que vienen en el instructivo, la niña evalúa constantemente su imagen con las que vienen en su instructivo, reacomoda las que estuvieron mal (RO 05 P.3).

En este mismo contexto, a través de construcción de una ecología del aula en la que se desarrollan las interrelaciones sociales, se va construyendo una visión compartida de significados que promueven relaciones afectivas y emocionales. Por este motivo, es posible:

Reflexionar sobre los factores que configuran la red de relaciones afectivas y emocionales que se van tejiendo en el aula hasta constituir un verdadero ecosistema, compuesto de organismos interdependientes que comparten el mismo espacio, convertido en una suerte de hábitat social singular en el que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje fruto de la interacción de los sujetos que allí conviven y que conforman lo que podríamos llamar la ecología del aula (Contreras, 2014, p.349).

Por este motivo, las relaciones se producen en ambientes con situaciones afectivas promueven el intercambio social favorable dentro del espacio escolar, empezando por la promoción de la solidaridad, el respeto al Otro y la aceptación como elementos sustanciales del reconocimiento del sujeto como ser social, como fue posible observar en el fragmento de observación.

A un niño que no trae material, la maestra, le dice que le diga a su compañero “me lo prestas por favor” o “lo puedo ver por favor”, les repite que pidan las cosas por favor. A uno que ya terminó, le dice “pega en tu cuaderno y ponle la fecha del día de hoy”. Los niños tienen esa libertad de jugar cuando ya han acabado, sin embargo, no se hace desorden, el nivel de murmullo es normal y la atención entre los niños se mantiene (RO 05 P.2).

La organización social que la maestra Gaby ha logrado construir se asemeja al espacio ecológico donde se edifican valores basados en el respeto, el apoyo mutuo, el saber escuchar y la congruencia de estos con las intenciones pedagógicas que la docente pretende alcanzar. Por esta razón, se instituye el respeto a las normas, a las reglas que van moldeando nuevas formas de ser y hacer en el aula. Esta forma de integrar el ambiente escolar fomenta el autodidactismo, permitiendo elegir las actividades sobre lo que dicta el espacio de libertad que se concede al alumno.

Es así, como se concibe al sujeto, como un ser plenamente social, donde el manejo de las emociones permite entre otras cuestiones mantener actitudes enfocadas en la empatía y tolerancia. En consecuencia, dichas actitudes se relacionan con el desarrollo de la autonomía como un constructo que se ve fortalecido por diversas cualidades sociales. Al respecto, Piaget, refuerza que entre ellas están “la disciplina con sentido, la solidaridad, la responsabilidad colectiva, la caridad, el espíritu de cooperación y de inter ayuda y mayor comprensión para las dificultades de los demás” (Piaget y Hellert, 1968, p.72).

Así mismo, de acuerdo a lo mencionado por Piaget y Hellert, el desarrollo de la autonomía se va construyendo en relación al desarrollo de las cualidades sociales, mismas que van constituyéndose conforme existe la posibilidad de aplicarlas entre los agentes y los contextos escolares. Por ello, al enunciar, el respeto por el Otro, la confianza y el desafío que representan las actividades didácticas, tales como el hecho de vencer el temor, brindan seguridad para pasar al pizarrón como un acto demostrativo de la adquisición y potencialidad de habilidades. Evidentemente propician un clima favorable para encausar el desarrollo moral e intelectual de los alumnos, como lo manifiesta la maestra Anel:

En todos los grupos hay niños tímidos que no quieren pasar, o no quieren expresarse yo les digo “no te preocupes, si te equivocas de ahí vas a aprender”. Si les das esa seguridad a los niños, pasan sin temor.

Sí se llegan a equivocar, no tienen por qué burlarse, porque todos aprendemos así, que nadie nació sabiendo, aquí lo van a aprender si, se equivocó su compañero, de eso que se equivocó, va a aprender. Por eso, no quiero que se empiecen a reír, no quiero que se empiecen a burlar de ellos. Concientizo al grupo primero, “vamos a pasar a participar, pero no nos vamos a burlar de nadie, porque todos nos equivocamos” y eso, darle esa confianza y seguridad al niño y pasan, por la edad que tienen, no son tan temerosos. Pero a los tímidos si los motivo, “¡vamos hijo!, ¡pásale! ¡todos podemos pasar! y ¡pásale!” (RE 04 P. 9).

La concepción que tiene la maestra respecto a los principios que rigen la profesión docente, le ha permitido orientar la práctica hacia el desarrollo de ambientes escolares basados en el respeto y el diálogo, considerando al error como fuente de

aprendizaje para fortalecer la autoestima, la seguridad, el asertividad y la resolución de conflictos, con la intencionalidad de lograr la participación activa.

Es posible, advertir la construcción de sentidos, basado en la justicia social dentro el aula, al considerarlos como sujetos susceptibles y perfectibles para la solución de conflictos basados en las necesidades educativas. De lo anterior, se desprende que la justicia social desde el sentido de la educación pretende involucrar a los estudiantes en “el acceso a derechos y oportunidades para asegurar una completa participación de los seres humanos en la vida en sociedad” (Sánchez y Corral, 2021, parr. 15). De tal forma, de que el alumno se involucre en la participación activa para que sea capaz de adaptarse a diferentes situaciones que plantea la docente en el ambiente escolar.

De igual forma, se comprende que la participación, “no es innata y se aprende practicándola, lo que redundaría todavía más en intentar educarla” (Moliní y Sánchez, 2019, p. 213). En este sentido, la pretensión de la maestra involucra la concepción de que el alumno tiene la capacidad para participar, dialogar, expresarse para dejarlos ser los protagonistas de su propia experiencia.

Ha pasado la primera niña, la maestra le da algunas indicaciones básicas para que la niña comience a hablar. La maestra dice, dirigiéndose a la niña que se acerca a uno de los carteles que ya se encuentran pegados en el pizarrón con cinta adhesiva.

Maestra: ¡fuerte hija, preséntate y diles lo que vas a hacer ahí con tu producto ¿de qué es?, anda explícales a ellos.

Entonces la niña comienza, con voz débil, apenas perceptible, debido a que sigue un leve murmullo entre las filas, tartamudea un poco, sin embargo, completa la frase.

Alumna: ¡Mi nombre es Naomi y voy a pintar caritas!

La maestra, toma nuevamente la palabra a la par con la niña que se encuentra al frente en el pizarrón.

Maestra: El precio, tiene que tener también cuánto va a costar el servicio, también pónganle precio, porque si yo llevo veinte pesos, ¿me alcanzaría para pintarme mi carita?

Los niños inmediatamente responden a unísono - ¡Noooo! - (RO 06 P.3).

Al brindar la palabra al alumno, la maestra pretende que los alumnos asuman de la misma manera el riesgo de poder enfrentar sus temores a la mirada de sus compañeros, pero también al reto de superar la fluidez de las ideas que nacen de su pensamiento.

Al respecto la maestra Anel, a través de las actividades de aprendizaje, hace la invitación a la expresión, desde el foco de la mirada grupal. Como puede inferirse, es posible enfrentar el atrevimiento, como un acto de liberación del temor, para romper la inseguridad que causa el pánico escénico y aprender del error, pero sobre todo del derecho a poder equivocarse.

Desde esta perspectiva, como parte del complemento subjetivo del error, desde sus dicotomías y sincretismos, se pretende establecer un nudo de contraste discursivo en el que se visualice el error como una actividad más del sujeto, y la persona durante su proceso de formación admita que equivocarse no es un obstáculo, sino que forma parte de su proceso intrínseco de formación, adquisición del conocimiento y aprendizaje (Briseño, 2009, p.24).

Por consiguiente, el aula es mucho más que cuatro paredes que la circunscriben, es un entorno de interacciones que convergen en las diferentes dimensiones culturales y sociales, que tienen como fin el desarrollo del aprendizaje. Por esta razón, la integración de un clima adecuado en las relaciones del aula, favorece las oportunidades para que, entre otras cuestiones, abra la posibilidad de discutir sobre la integración del conocimiento, de la promoción de la autonomía que se construye con el desarrollo de las diferentes habilidades sociales.

Además de lo anterior, el diálogo no solo responde las necesidades escolares, sino que trasciende la vida en el contexto familiar, donde debido a las condiciones familiares, muchas veces no alcanzan a comprender los procesos y acciones implementadas por los docentes para fortalecer el aprendizaje de sus hijos. En este intercambio de interlocución, la maestra Anel, manifiesta a los padres de familia las acciones que realizan los alumnos en el plano escolar, cuyas intencionalidades a la vez permiten la sana convivencia y la creación de un ambiente colaborativo entre todos, tal como lo manifiesta:

Ya con las mamás, también ya se los manejé en la reunión, que no quiero que se enojen que digan << ¡ah, es que ocupa a mi niño para que ayude a otro!>>, muchas mamás no entienden esa parte, piensan que su hijo está perdiendo el tiempo, pero yo les dije: “sus hijos no están perdiendo el tiempo, están aprendiendo más, porque van a aprender a desenvolverse mejor” (RE 04 P. 8).

De acuerdo con lo anterior, la maestra actúa de manera consciente al reconocer que una de las condiciones para favorecer el aprendizaje autónomo se centra en la estrategia que propicia el aprendizaje cooperativo, el cual se encuentra fortalecido en las interacciones entre pares dentro del espacio social del aula y que estas interacciones trastocan otros entornos como el entorno familiar. Es preciso resaltar que, en este apartado, se percibe la forma de trabajo que fue propiciando climas

favorables para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se evidencian interacciones favorables para el desarrollo de la autonomía, precisamente sustentadas en el uso de materiales lúdicos, la pertinencia del diálogo, la toma de decisiones, el fomento de valores, desarrollo de situaciones afectivas y caracterizar al error como una oportunidad fehaciente para el aprendizaje.

Es por ello, que el rol docente, juega un papel fundamental para el desarrollo de la autonomía en el aula, cuya función esencial es la gestión de aprendizajes, reconociendo que este es posible a través de la interacción que se lleva a cabo en un clima de confianza, respeto y seguridad instaurado a través de las comunidades de aprendizaje y las metodologías activas, lo mencionado en las líneas anteriores da sentido al título del siguiente capítulo que lleva por nombre “Las metodologías activas; promotoras en la construcción de aprendizajes autónomos”.



## **CAPÍTULO III**

### **LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS; PROMOTORAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES AUTÓNOMOS**

La autonomía profesional representa una construcción que deviene históricamente de los procesos fundados en la formación del sujeto. Se reconoce que esta necesariamente implica interrelaciones en los contextos inmediatos de desarrollo, pues se nace heterónimo, es decir, totalmente dependiente de los demás agentes socializadores que enmarcan la vida social.

Entonces, transitar de la heteronomía a la autonomía vista como una cualidad humana y educativa, es posible como condición de procesos intrínsecos y extrínsecos que se construyen enervados como aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Es por ello que, en este tercer y último capítulo, se pretende evidenciar en primera instancia las construcciones conceptuales que, instauradas en el pensamiento de las maestras protagonistas de esta investigación, externan a través de las concepciones que han construido sobre la autonomía y su relación con el aprendizaje autónomo. En el primer apartado que lleva por nombre “Concepciones sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y aprendizajes autónomos; La transferencia de la autonomía profesional a la práctica docente”, se justifican las construcciones conceptuales para comprender los vínculos con los referentes teóricos que permiten tener una visión sobre cómo han construido los significados de los conceptos enseñanza, aprendizaje y aprendizaje autónomo, como vínculo indisociable a la práctica docente en comunión con el constructo de la autonomía profesional.

En el segundo apartado de este capítulo, que lleva por título “Habilidades sociales esenciales para el desarrollo de aprendizajes autónomos; Esos niños son inteligentes, hábiles, dedicados, comprometidos, responsables, muchas cosas”, se

pretende dilucidar las cualidades, habilidades que potencian y a la vez caracterizan a sujetos autónomos en lo moral, intelectual y profesional. En este análisis, se reconoce que ambas docentes construyen el sentido de comunidad en ambientes que permiten la libertad para el desarrollo de habilidades sociales. Del mismo modo, se posibilita cuestionar el nexo entre pasado y presente a través de trabajo colaborativo, la empatía y el reconocimiento de los sujetos como seres únicos y auténticos que construyen su aprendizaje a través de la transición de la heteronomía a la autonomía.

En el tercer apartado referido a las “metodologías activas en el desarrollo de la autonomía en el aula”, tiene que ver precisamente en las acciones encaminadas a situar al educando en el protagonismo de las actividades escolares. En relación con este tema, se distingue el rol indirecto de la enseñanza que manifiestan ambas docentes, mismo que se interpreta mediante de la exploración de lo observado y externado en la práctica singular de cada una de las maestras. De eso se desprende, el reconocimiento de como instauraron la pedagogía basada en el potencial de la pregunta como eje articulador del aprendizaje orientado al desarrollo de la autonomía.

Por ello, para hacer frente a la autonomía como un fin educativo, es necesario propiciar el desarrollo de esta cualidad desde la práctica pedagógica. Reconociendo en primer lugar como las concepciones de los docentes permiten establecer el contraste con planteamientos pedagógicos enfocados en el tratamiento de la autonomía.

### **3.1 Concepciones sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y aprendizajes autónomos; La transferencia de la autonomía profesional a la práctica docente**

Las concepciones que van construyendo los docentes sobre las diversas dimensiones que conforman el hecho educativo, tienen estrecha relación con los ambientes, contextos, experiencias, saberes y creencias provenientes del proceso formativo, que interiorizan a través de las conceptualizaciones y los efectos de la práctica, orientada al desarrollo de la autonomía. Así, recurriendo en primera instancia, al reconocimiento que se le da al proceso de la enseñanza, es posible acceder a la construcción subjetiva que la maestra Gaby tiene al respecto, declara que, para ella, “la enseñanza es compartir un poco de lo que sé, transmitir estrategias para que aprendan los demás, compartir conocimiento” (RE 05 P.3).

Esta concepción donde ella asocia directamente la acción de enseñar con el acto de compartir conocimiento y transmitir estrategias, posibilita interpretar la forma de concebir a la enseñanza, lo cual estaría abriendo el análisis y la reflexión sobre los diferentes procesos que han configurado su práctica docente. Dicha concepción constituida desde las bases de la formación básica y profesional, tienen estrecha relación con la época y el espacio que representó la forma de entender y comprender el mundo de la docencia.

Dentro de este orden de ideas, arraiga las bases del constructivismo como adherencias a su práctica docente. Por consiguiente, en este cruce de sentidos y significados, la maestra Gaby, asocia su pensamiento entre los códigos binarios de enseñanza y aprendizaje, como elementos indisolubles de la acción pedagógica, situándose sobre la teoría que aporta Bruner quien:

Estudia el aprendizaje en la interacción que se da entre el niño y sus mayores y las implicaciones de las secuencias instruccionales

utilizadas durante la adquisición de habilidades y solución de problemas. En estos estudios, encontró que los adultos emplean estrategias, que implican atribución de intencionalidad a las conductas de los niños y se sitúan un paso más arriba de lo que actualmente les permiten sus competencias. Este concepto recibe el nombre de andamiaje, y es uno de los conceptos clave dentro de las nuevas teorías del aprendizaje. (Castañeda, 2008, p. 35).

De lo expuesto por Bruner, es posible hilvanar el sentido que el atribuye a la enseñanza como la intencionalidad de emplear estrategias para el logro de fines educativos, misma relación que la maestra Gaby rescata, como concepción y acción de su práctica. Esta relación posibilitaría la forma de entender la enseñanza y la manera de dirigirse en el espacio social, mediante estrategias, para que el alumno pueda comprender y desarrollar competencias asociadas al aprendizaje.

De este modo, haciendo un análisis más amplio desde diversas corrientes teóricas, se puede realizar un acercamiento a la construcción conceptual, para orientar la mirada a la forma de cómo la concepción de la enseñanza influye en el desarrollo de su práctica docente.

Lo anterior sirve de parámetro para construir una conceptualización más acertada al pensamiento de la maestra Gaby, a la vez profundizando sobre otras acepciones asociadas a los rasgos esenciales que competen no solamente a la enseñanza, sino que también al aprendizaje como la dupla conceptual indisociable de la causa y efecto de la educación.

Así, desde esta mirada multifacética de la enseñanza, es posible asociar las concepciones que la docente tiene sobre este proceso que la hace ser y estar en el ámbito profesional, donde tiene certezas sobre lo que esto representa, recuperando en primera instancia lo que para ella significa instruir en el entendido de asociarlo al hecho de compartir conocimiento, y por el otro también, mantiene bien presente el

otro elemento indisociable que conforma el efecto de la enseñanza que es el aprendizaje, donde la maestra Gaby lo manifiesta de la siguiente manera: “Aprendizaje para mi es toda experiencia que nos enseña algo, conocer cosas nuevas, mejorar o modificar aquello que ya conocemos” (RE 01 P. 3).

El proceso de reflexión que lleva a cabo la maestra Gaby con respecto al aprendizaje, permitió comprender la forma en que ella lo concibe, mismo que dio pauta para interpretar y establecer nexos reflexivos con respecto al sentido que le atribuye al aprendizaje en relación con la práctica docente.

En este sentido, la inclinación teórica que enerva el pensamiento de la maestra Gaby, se asocia a la teoría constructivista de Jean Piaget. Dentro de este marco, rescata los conceptos esenciales que postulan el desarrollo cognitivo del ser humano. Estos conceptos básicos son: Los esquemas generales, la asimilación y la acomodación. De acuerdo a lo mencionado por la docente, “toda experiencia que nos enseña algo” estaría relacionada con el primer concepto, el esquema como unidad cognoscitiva, el cual representa.

El modo que tiene la mente de representar los aspectos más importantes o rasgos esenciales de cierto acontecimiento. (...) toda conducta de los organismos, tratase de un acto desplegado al exterior o al interior, se presenta como una adaptación del individuo al medio (Arboccó, 2010, p.16)

De acuerdo con Piaget, esta representación simboliza a su vez la forma en que la maestra Gaby asocia de manera directa la experiencia con el esquema como proceso de adaptación del conocimiento. De la misma manera, rescata en la concepción “conocer cosas nuevas”, lo cual articula el segundo concepto del desarrollo cognitivo. En este caso, ella hace referencia a la asimilación, que, en palabras de Piaget, sería:

Pues la tendencia a relacionar un nuevo acontecimiento con una idea que uno ya posee. Se trata, en definitiva; de que el niño adapte el ambiente a sí mismo, a su propia estructura mental (Arboccó, 2010, p.16).

Otro concepto que alcanza a enunciar la maestra Gaby, se encuentra en la relación de lo expresado por ella “mejorar o modificar aquello que ya conocemos” con la acomodación mencionada por Piaget. En este proceso, “mediante la acomodación el niño cambia las ideas propias para que puedan coincidir con un acontecimiento nuevo inicialmente desconcertante” (Arboccó, 2010, p.16).

Entonces, la concepción de la maestra Gaby, se encuentra arraigada en los procesos intrínsecos que representan las adherencias de los diferentes procesos formativos por los cuales ha transitado. Esto, daría pauta para alcanzar a comprender el sentido que le atribuye al aprendizaje en el contexto del aula. Lo antes escrito, también aporta elementos para reconocer que la teoría del aprendizaje que sustenta su práctica docente proviene del constructivismo cuyo principal precursor es Jean Piaget. En lo esencial, a esta teoría:

Se le atribuyen procesos como la lógica, el pensamiento, el desarrollo cognitivo y la reflexión. La educación vista desde esta teoría debe favorecer e impulsar el desarrollo cognoscitivo del alumno, mediante la promoción de su autonomía, su principal objetivo es crear hombres que sean capaces de hacer nuevas cosas, individuos que sean creativos, inventivos y descubridores. (Zetina, Nieto y Esquivel, 2010, parr. 10).

Es así como a partir de esta reflexión podría comprenderse la influencia de las corrientes teóricas en el desarrollo de la autonomía profesional y su transición a las nuevas generaciones de alumnos, como un proceso implícito en la formación de la

maestra Gaby. Por su parte, la maestra Anel, también expresa sus aproximaciones conceptuales, al significado que le atribuye a la enseñanza.

Aprender algo significativo que sea aplicable en mi vida cotidiana, enseñar algo que los niños lo utilicen en su vida cotidiana, para mí eso es enseñanza, que lo hagan, porque de nada sirve que el conocimiento se quede ahí, que se practique, que lo hagan. Que todo lo que se le enseña al niño sea aplicable en su vida cotidiana (RE 04 P.8).

Lo expresado por la Maestra Anel permite abrir la reflexión sobre el sentido, significado y trasfondo de la palabra que externa a través de la concepción de enseñanza. La idea reiterativa que manifiesta “significativo (...) que sea aplicable a la vida cotidiana”, surge en función de los procesos interiorizados de los postulados teóricos que estructuran su pensamiento. Lo anterior, alude a la perspectiva constructivista sociocultural de la educación y la enseñanza situada. Entonces, la intencionalidad que mantiene la estructura de la concepción de la enseñanza de la maestra Anel, sostiene que el aprender y el hacer son acciones indisociables de la interacción con el contexto. Bajo esta perspectiva, hace alusión al conocimiento situado porque:

Es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación. Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o tipo de interacciones análogas o distintas a las originales. (Díaz, 2006, p. XV)

De acuerdo a lo anterior, la correspondencia entre enseñanza y conocimiento situado, toma relevancia en el sentido del vínculo que sostiene su relación, al emparentar estrechamente el aprendizaje desde la acción y la utilidad que puede ser correspondida en la educación para la vida. Es evidente entonces, que la

intencionalidad de la maestra Anel, es enlazar los constructos teóricos que significaron su concepción de la enseñanza y el aprendizaje, como reitera en las siguientes palabras.

Para mí, aprender, es algo que sepa hacer, ya no es como antes, los valores, que significa respeto, democracia, es saber el significado de todos los valores, es practicarlo, es el saber hacer (RE 04 P.8).

De las palabras emitidas por la maestra Anel, en específico el saber hacer, indica la construcción y sentido de orientación de su práctica docente, la cual estaría en función de que reconocer los cuatro aprendizajes fundamentales conocidos como los cuatro pilares de la educación. Tomando como referencia, la época en que estos toman vigencia en nuestro país, coincidiendo con la temporalidad en que la maestra Anel ingresa al servicio educativo.

En esta, introspección sobre las concepciones construidas en torno al aprendizaje, emerge de su pensamiento, el saber hacer como uno de los cuatro pilares del conocimiento referidos en Delors (1994).

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (párr. 3)

Por lo tanto, bajo esta concepción, la maestra pretende que por medio del aprendizaje y la educación impulse el desarrollo de competencias en los alumnos para que puedan interactuar en la sociedad, en el trabajo, en la solución de

conflictos de manera pacífica y positiva. Es perceptible también el trato moral que atribuye al aprendizaje como elemento esencial que pudiera tener su génesis en los procesos formativos de su infancia temprana, donde se inculcaba el respeto y la obediencia. Sin embargo, su concepción, apuntala el rescate y la construcción de saberes que tienen el mismo tinte experiencial.

En este sentido, el rescate teórico que introyecta la concepción de la maestra Anel y en relación a los procesos formativos por donde ella transitó, aprender a hacer implicaría en síntesis desde esta perspectiva de Delors (1994)

Una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia (párr. 44).

Aprender a hacer, “el saber hacer”, de acuerdo a la cita anterior, daría sentido al pensamiento intrínseco de la maestra Anel, lo cual afianza la relación con lo expresado por Delors en correspondencia con el aprender a hacer. En este último, se comprende la intencionalidad de la docente como efecto de la práctica pedagógica. Aprender hacer, es una construcción que ella tiene arraigada desde la infancia en la interacción con el trabajo que significó la relación familiar, como expresa en el capítulo 1, donde rescata la experiencia que implicó el vínculo del aprendizaje con la vida.

Es así, como a través de las concepciones que tienen las docentes, es posible reconocer el significado que le conceden a la enseñanza y su efecto en los aprendizajes de los alumnos, como evidencia de las construcciones formativas, que mantienen una estrecha relación entre pasado y presente de las interacciones que

les han aportado experiencias, saberes, conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes para el desarrollo de la autonomía individual y profesional.

En la misma línea de análisis, podría decirse que la enseñanza alcanza a su vez el concepto de ética, la cual no puede ser ajena al acto de enseñar. La ética en la educación abre la reflexión en torno a las repercusiones que influyen en la formación de una sociedad libre y autónoma en los aspectos: moral, intelectual y profesional.

Por ello, ambas maestras comparten las nociones de lo que la ética representa y ha representado para ellas en el entorno formativo. Así, desde esta perspectiva la maestra Gaby recupera la concepción que tiene presente, la cual hace propia en la forma en que rige los diversos escenarios de su actuación, asociándola a valores y acciones como consecuencia de la práctica docente. De acuerdo con esto, para ella la ética se refiere a:

Los valores y los principios que rigen mi persona, esos valores que he adquirido en el entorno familiar, en el social y también en la escuela, ahí mucho nos hablan de esos valores y se practican esos valores. Entre los principales está el respeto y el compromiso de uno mismo como persona, para saber actuar ante diversas situaciones o diversas experiencias (RE 05 P. 5).

Dentro de la noción de ética, la maestra Gaby mantiene presente que la ética antes que nada no se refiere al objeto de conocimiento, sino, a una serie de representaciones que se vinculan en la acción con el Otro, y que estas relaciones estarían asociadas al concepto de ética profesional, por lo tanto, entrarían en la categoría de la construcción de una autonomía moral que, en este caso, se refiere:

Al conjunto de pautas de valor, códigos de conducta, derechos y obligaciones de los profesionales que han sido establecidos explícita o tácitamente como válidos. Este conjunto constituye en realidad la

eticidad de la profesión y, por tanto, es anterior a las decisiones del sujeto y se le impone a este (Yurén, 2005, p. 38).

Esta construcción de sentido de la ética, representa la forma de como los sujetos han sido constituidos en los diversos ámbitos. Representan la manifestación de la conducta y la acción con el que interactúan en el medio social. Por lo tanto, mantiene cohesión con lo socialmente admisible y a la vez reconocido de manera amplia entre los grupos sociales en donde se actúa. La asimilación del ethos, se edifica a través del imaginario social basado en códigos que otorgan sentido y significado al comportamiento. Derivado de lo anterior, cuando el sujeto decide actuar de una u otra manera, llevaría implícito el sentido que le ha atribuido a los códigos que enmarcan el significado de ética para él.

Es así, como a través de la noción de la ética, se construye también la integración hacia lo que se denomina autoformación. Entendiéndose como elemento que realmente se requiere como parte del docente profesional que asume la responsabilidad de gobernar su propio proceso formativo y hacer eco en sus alumnos, como una forma de consolidar un avance significativo en la creación del sujeto como ser autónomo. En este sentido, la maestra Anel, concibe a la autonomía como:

Ser responsable de mis propios conocimientos, que no dependa del maestro, ser responsable de mis propios conocimientos. Pues todo, en todas las áreas, hasta mi modo de portarme, mi modo de actuar, todo, no depender de nadie (RE 04 P.8).

La manera de concebir la autonomía por parte de la maestra Anel, está relacionada a la noción que se construye desde el inconsciente como “la concepción de que el sujeto y la sociedad crean un mundo para sí y esta creación implica también la posibilidad de transformarse a sí mismos” (Anzaldúa, 2010, p. 114), afirmándose en la concepción que de igual forma hace la maestra Gaby, para referirse al respecto:

Ser autónomo, es no depender de nadie, iniciar algo por cuenta propia. así, ser autónomo, es hacer las cosas que tengo que hacer (suspira) y en la escuela, autonomía escolar es que ellos sepan, cuáles son sus roles, sus actividades, sepan que, si acabaron una actividad, pues igual pueden hacer otra cosa, siempre y cuando respeten las reglas del salón, porque esa autonomía llega hasta cierto punto, hasta que las reglas, los límites, igual lo permitan (RE 01 P.10).

En la postura anterior, la maestra Gaby clarifica que la autonomía no solo la implica a ella, si no que alcanza al alumno, quien a su vez también se desenvuelve en un marco de autonomía, delimitado por el derecho y el respeto hacia el otro, por ello, la autonomía dentro del imaginario que plantea Castoriadis (1975) refiriéndose a que esta “sería dominio del consciente sobre el inconsciente” (s.p.). Es por ello, que la manera de externar el pensamiento representa lo constituido de manera teórica y conceptual para entender la dimensión de la autonomía y sus posibilidades de desarrollo en el aula. Ahora bien, en cuanto a su concepción del aprendizaje autónomo ella manifiesta su perspectiva sobre el significado que le atribuye.

Es aquel que va a construir su propio conocimiento, yo como maestra voy a guiarlo, decirle si va bien, si le falta, encaminar ese conocimiento, ser un coordinador del niño, nada más, y hacerle entender que cada quien es responsable de su propio conocimiento, porque, enseñarles cosas que les llamen la atención, que sean aplicables en la vida diaria (se detiene unos instantes), ser una guía para él (RE 04 P.9).

La palabra expresada por la maestra Gaby se desliza ahora entre los capitales teóricos que le configuran. Aludiendo en primer lugar al constructivismo como proceso semejante o a la par del aprendizaje autónomo. En segundo lugar, se implica en la función docente como articuladora para la generación de ese proceso. Reafirmando las concepciones que tienen ambas docentes sobre lo que representa

el aprendizaje autónomo, se podría clarificar un poco más con base a lo que Escribano (1995) señala: “implica por parte del que aprende asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje...un tipo de aprendizaje donde la norma la establece el propio sujeto que aprende” (Pérez, 2013, p. 47). Así mismo, se reconoce el sentido que le atribuye al aprendizaje situado, donde se aplica lo que aprende el alumno en su realidad.

Además, de los acercamientos antes citados un método que es necesario recuperar es el Montessori en función de la influencia que ha tenido su pedagogía en la educación con fines enfocados en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Desde esta filosofía se reconoce la capacidad de autoconstrucción que tienen los educandos, además de la iniciativa para satisfacer la curiosidad por todo aquello que despierta su interés en el mundo que le rodea. Es decir, concebía al alumno como “explorador que necesita libertad para desarrollarse a través del trabajo y la concentración, de manera que aprenda a autodirigirse en lugar de ser dirigida y motivada por los demás (Orem, 1971, p. 41).

Es así; como a partir de las concepciones existen ciertas relaciones provenientes de los diversos capitales culturales que poseen ambas docentes, dentro de su trayectoria formativa, familiar, social y profesional que ha configurado su práctica docente, donde se acercan a las nociones sobre el desarrollo de la autonomía en lo moral, lo intelectual y lo profesional. Lo anterior descrito, ha hecho posible, percibir la forma en que el desarrollo de habilidades sociales apuntala el desarrollo paulatino de procesos encaminados a la autonomía.

En suma, al rescatar la forma de interpretar los elementos sustanciales que implican a la autonomía moral e intelectual en el ámbito educativo, haciendo referencia a la enseñanza, el aprendizaje y aprendizajes autónomo, permite establecer relaciones entre la conceptualización de cada docente y la práctica pedagógica que desarrollan para ubicarse en el constructo de la autonomía profesional docente.

Así pues, al entender los procesos formativos, se puede comprender el alcance de estos y la influencia en el desarrollo de la autonomía moral, intelectual, en lo individual y en ramo profesional, pero sobre todo en la forma de permitir su desarrollo en los alumnos que son los beneficiarios del sistema educativo. Por ello, se tiene presente que es posible desarrollar la autonomía y el aprendizaje autónomo en el aula a partir de la implementación de habilidades sociales, como se vislumbra en el apartado siguiente.

### **3.2 Habilidades sociales esenciales para el desarrollo de aprendizajes autónomos; “esos niños son inteligentes, hábiles, dedicados, comprometidos, responsables, muchas cosas”**

El entramado social que compete a la educación, está basado en las interrelaciones entre los sujetos que en el medio escolar interactúan. Ante todo, es necesario reconocer que el desarrollo de habilidades sociales es de suma importancia para potenciar el aprendizaje, una sana convivencia en una sociedad plural y con enfoque democrático. En este sentido, el desarrollo de habilidades sociales, fomentan de la misma forma el diálogo, la actitud de respeto y de empatía hacia los demás. Al respecto, las habilidades sociales “son las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (Peñañiel y Serrano, 2018, p. 8).

Al manifestarse como el conjunto de comportamientos y competencias que desarrollan los sujetos para relacionarse en diferentes contextos sociales, estas son posibles en relación a la capacidad para comunicarse con los demás, tales como; mostrar empatía, resolver conflictos y adaptarse a diversas circunstancias. Por este motivo, cuando la maestra Gaby reconoce la importancia de estas, otorga la libertad y las facilidades para su desarrollo, como acto social integrador de la comunicación abierta que provoca la felicidad en el encuentro con el Otro y los Otros, como se observa en las interacciones del aula:

Otro niño le pregunta ahora que si todavía falta mucho para salir al recreo.

Ella amablemente le contesta - ¡Ya mero!, ¡Anda, ve a tu lugar a terminar tu trabajo! –

Dos niñas en la última mesita de la primera fila, sonríen y se secretean, su carita refleja alegría. Ambas cuentan juntas, platican, se abrazan.

A los niños que van terminando, la maestra les solicita que ayuden a sus demás compañeros.

¡Los que van terminando, apoyen a sus compañeros!, ¡Ayuden a que cuenten bien! - ¡a ver!, - ¡repite nuevamente! - ¡los que ya terminaron, ayuden a sus compañeros!, ¡ya mero es hora de salir al recreo! (RO 03 P.5)

La concepción de enseñanza de la maestra Gaby, deja de manifiesto que es necesario ampliar la mirada de tal manera que el proceso de aprendizaje, involucre a los demás actores dentro del aula, en este caso a los mismos alumnos, quienes están en condiciones de brindar tutoría a los demás compañeros y de este modo, fortalecer el trabajo cooperativo y por ende el aprendizaje como un medio de acción social. Por ello, “la tutoría entre pares puede además de potencializar el aprendizaje, desarrollar en el alumno su autoestima, la seguridad y mejorar su interacción social” (Jiménez, 2015, p. 26).

Como se puede observarse, la maestra edifica la confianza para que los alumnos vayan construyendo redes de apoyo entre ellos con la finalidad de no dejar a nadie atrás, ni afuera. Este tipo de habilidades sociales dentro del aula, representa la oportunidad para que el alumno pueda establecer interacciones con sus propios compañeros enfocadas al trabajo áulico, mediante el diálogo que desarrollan a nivel lingüístico entre pares, es decir.

Cuando se aborda la importancia que tiene la creación de situaciones sociales del desarrollo a partir de un proceso de mediación social con los “Otros”. Se construye el aprendizaje mediante la colaboración con los Otros con una participación colectiva basada en las vivencias y que tiene un condicionamiento histórico –cultural. (Bert, Naranjo y Rodríguez, 2020, p.4)

Reafirmando lo anterior, es en el espacio escolar es donde existe la posibilidad de potencializar las capacidades de los alumnos, mediante redes de apoyo que coadyuven a la inclusión educativa. Desde esta perspectiva la comunidad escolar, “debe garantizar algunos factores protectores fundamentales, como son los vínculos afectivos y una red social de apoyo. La autoestima y el bienestar de los estudiantes favorece así el hecho de que éstos tiendan a sentirse más capaces y competentes” (López, 2008, p. 201). Como se refiere la maestra Gaby en las clases.

Les recuerda a los niños “los que vayan terminando apoyen a sus compañeros” les dice a los que tiene enfrente, ¿ustedes si ya acabaron verdad?, ¡ayuden a un compañero! Otro pequeño le dice a la maestra “me eta ayudando él, maeta”, la maestra continúa preguntando, cuestionando, Eve, ¿A quién ayudaste hija?, la niña le dice que a Fer, entonces la maestra continúa y les dice a ver ¿Quién nos falta?, nos falta Nancy. Les dice a los niños que se acercan que ayuden a alguien más.

Un niño señala los números que están al frente, uno de ellos le dice ¿cuál es el cuatro? (RO 05 p.2).

En este proceso, es posible vislumbrar que mediante el efecto de la acción ¡Ayuden a un compañero!, la maestra abre el panorama para integrar a todos los niños del grupo mediante el acompañamiento. Visto de esta forma, la asignación de roles compartidos, favorece la libre interacción entre pares, por medio del rol de instructor

del compañero alumno, lo cual permite construir procesos de corresponsabilidad. Es por eso que, la acción que internalizó la docente desde la propia formación, replica en la actualidad, a través de la práctica, el desarrollo de la competencia para aprender entre pares, por consiguiente:

La integración de niños y niñas con el medio y con sus iguales posibilitará la integración en el entorno inmediato y la evolución de los procesos de pensamiento; les hará capaces de ir tomando decisiones, de resolver problemas, de conocer la realidad y el mundo en el que viven y de utilizar de manera cada vez más elaborada y compleja los recursos cognitivos.

Para ello, se han de posibilitar situaciones que favorezcan la expresión de forma asertiva de los propios sentimientos, pensamientos y deseos de los demás; situaciones para aprender y trabajar en grupo, asumiendo sus responsabilidades y actuando cooperativamente con un objeto común. (Departamento de Educación Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2026, p. 27)

De acuerdo a lo anterior, el sentido de integrar a los alumnos entre iguales, desvela las habilidades sociales que favorecen el desarrollo de la autonomía y sentido ético de la vida en sociedad. Lo antes mencionado, permite la posibilidad de desarrollar actividades dialógicas entre pares encaminadas a consolidar el aprendizaje, a través de la argumentación que se desarrolla entre ellos, bajo la mirada atenta de la maestra Anel.

Alumno: Este, dinosaurio era un animal que comía carne, era muy feroz.

Maestra: ¿Qué más les puedes decir de tu juguete?

Alumno: ¡tiene dientes enormes!, ¡uñas largas!

Otro niño también trae un dinosaurio con una cresta enorme alrededor de su cabeza, él levanta la mano insistentemente.

Niño: ¡oye!, mi dinosaurio puede aventar veneno por los ojos.

Alumno: ¡Sí!, y puede dejar ciegos a sus presas, y después se los come.

La maestra observa los diálogos entre los alumnos desde su escritorio, (su cara se ilumina con una sonrisa)

Alumno: ¡Pero, este dinosaurio era el más temible (Levanta su mano y lo muestra), ¡Es un T-rex, y destruye fácilmente a tu dinosaurio!

Niño: ¡No te creo!

Sigue el diálogo entre ambos niños, los demás platican desde sus lugares.

Maestra: ¡muy bien!, ahora ya puedes pasar a tu lugar (RO 04 P.5).

La interacción de diálogo, mediante el cual los alumnos argumentan sus saberes respecto a los objetos que ellos poseen, generan procesos de pensamiento a través del debate y la argumentación. En este espacio psicosocial, el diálogo se desarrolla en un ambiente de libertad, gracias a que la maestra Anel reconoce que las interacciones entre pares fomentan el desarrollo de habilidades sociales. De igual forma, se va construyendo en el alumno, un proceso de reflexión lingüística de destrezas cognitivas basadas en el argumento, es decir, “las funciones más elevadas del pensamiento infantil aparecen primero en la vida colectiva de los niños bajo la forma de la argumentación y sólo más tarde se desarrollan y se convierten en reflexión para el niño individual” (Cazden 1991, p. 671).

De este modo, la práctica docente encierra múltiples dimensiones que se pueden interpretar a partir de las acciones que se manifiestan desde las interacciones que se desarrollan en el aula y el espacio institucional. Por consiguiente, la docente utiliza recursos y valores que dan sentido a su actuar, al considerar al estudiante

como el sujeto que vive, que siente, que actúa en razón a los constructos que ofrece la práctica y el contexto.

Así, mediante la tolerancia que se construye a través del diálogo, se le otorga al otro el beneficio de ser y estar en el mundo. En referencia a lo anterior, “la tolerancia que exige un auténtico sentido del diálogo adquiere una cabal importancia en nuestro ámbito contemporáneo. El respeto por el parecer y la opinión del otro, no puede dejar de ser una exigencia mayoritaria en nuestros diálogos hoy” (Balzer, 2002, p. 95).

Es precisamente a través del diálogo, que este nos permite, reconocer al individuo, en su singularidad y en su particularidad, como ente que crea, su forma de ser desde la interacción del yo, con el mundo, la educación, y la sociedad, por consiguiente:

La imagen de diálogo que nos ofrece, gira axialmente en torno a dos pares de conceptos enfrentados: el del yo-tú y el del yo – ello. El primero se caracteriza por su apertura, su reciprocidad y su profundo sentido del compromiso personal; en cambio el yo – ello, representa la tendencia de tratar al otro como si fuese un objeto impersonal, subordinado por fuerzas culturales, sociales y económicas. (Balzer, 2002, p.96).

Entonces, es mediante el diálogo que se entiende al otro, se reconoce al sujeto, por ello, la escuela, es un encuentro con el otro a través de las diversas manifestaciones dialógicas que emprende el docente. En el diálogo, se construye el entendimiento, la expresión social, es a través del diálogo como se construyen las prácticas, como principal medio de interacción. Por su parte, en la conversación quedan plasmadas las imágenes que dan sentido y significado a la palabra, al diálogo, al mundo. Es a través de ella, que comunicamos el pensamiento, nuestro pensamiento que resurge cada que hablamos, para entrar en la corriente de la conversación con los demás,

buscando atribuirle sentido a la palabra para que al otro le signifique algo y pueda interiorizar nuestro sentir, por lo tanto:

Ser en una conversación significa, para Gadamer, estar inmerso en una corriente de sentido, con una orientación propia, que nos supera, determina y constituye. Las tradiciones son parte fundamental de ese otro que habita en nosotros y con el cual queremos llegar a entendernos cada vez (Contreras, 2017, Párr. 18).

A través de las acciones dialógicas se implanta el sentido que la docente le atribuye a la enseñanza, donde desde su perspectiva define las concepciones sobre lo que representa la autonomía moral, de tal manera que le permite ser sujeto y docente, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje de los discentes, pero sobre todo su forma de ser. Es por ello que.

Desde una concepción constructivista de la racionalidad práctica, la autonomía moral se puede entender como el punto de vista del sujeto que posee una disposición normativa constitutiva a actuar de acuerdo con ciertas razones, identificando acciones por las que puede ser responsabilizado y asumiendo ciertos fines necesarios para el conjunto de sus acciones (Marquisio, 2017, p. 58)

De acuerdo con lo anterior expuesto, la maestra Gaby, tiene nociones de lo que representa su práctica, reconociendo que esta requiere ciertos indicios de un actuar apegado a sus principios éticos, morales e intelectuales, con la finalidad de propiciar el desarrollo de la autonomía en sus alumnos, considerados como individuos y reconociéndolos en su singularidad y su particularidad. Sin embargo, esto no exime de conflictos, que surgen desde el contexto de los alumnos en donde la conducta se reproduce, en el siguiente extracto ella menciona algunas de esas dificultades que le permitieron tener un acercamiento para reconocer la realidad social donde

se desarrolla el alumno para establecer un diálogo comprensivo como se muestra a continuación:

Este niño es muy agresivo, pero sé que también está pasando por alguna situación muy difícil, que va desde que no tiene papá, y se nota el descuido de la mamá, y no le presta la atención que él requiere, y me dice que sólo cuando se porta mal le llaman la atención, el mismo niño lo dice y me reafirma que si le pegan. Entonces yo le pregunto al niño ¿Por qué te pegan?, él me dice << ¡cuando no quiero hacer la tarea, cuando me porto mal!>>, y ¿Quién te pega? << ¡Mi papá!>>, refiriéndose a la actual pareja de la abuelita del niño, ese es el señor que le pega (RE 05 P.4).

Lo anterior expuesto, sugiere que la réplica conductual se puede comprender a través de la competencia en comunicación lingüística. Por esta causa, la docente interviene desde la realidad del contexto, asumiendo el saber escuchar como una habilidad importante en la construcción del diálogo y la confianza para explorar los factores de la dimensión social que proveen al alumno de vivencias impregnadas desde el ámbito familiar. Es decir:

Mediante la expresión de sentimientos, emociones y vivencias la persona consigue un conocimiento más ajustado de sí misma y; se posibilita el establecimiento de vínculos y relaciones constructivas con las otras personas y el entorno; se desarrolla la capacidad de escuchar, exponer y dialogar, iniciándose en el respeto por las normas y convenciones socialmente establecidas para el intercambio comunicativo. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 28)

Es así, como la maestra Gaby tiene la oportunidad de mediar el contexto y los sentimientos del alumno. Por esta razón, interviene en el espacio social que existe

entre ella y el alumno para comprender las barreras que obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, la maestra Gaby escucha y explora a través del diálogo comprensivo los acontecimientos que suscitan en el espacio familiar de uno de sus alumnos que demuestra mayor grado de agresividad, comprendiendo que algo pasa con él.

¿Qué es lo que hago con él? Le digo, a pues vente vamos a platicar, le preguntó ¿Tienes ganas de platicar?, << ¡si maestra!>>, y empieza, << ¡Es que ayer me pegaron!>>, y pues, termina llorando, obviamente yo intervengo y le preguntó ¿Por qué te pegan?, << ¡es que le pegué a mi hermanito!!>>, pues, ya vez, no lo hagas, le acaricio la espalda, no busques que te peguen, <<Es que...mi cabecita me dice, ¡pórtate mal, pórtate mal!>> y le digo ¿Cómo?, tu cabecita te manda, ¿quién manda, ella o tú? Ya, reflexiona y me dice << ¡pues yo!, ¿Verdad?>>. ¡hijo, si tú sabes quién manda, pues no lo hagas!, y créeme que las cosas cambiarían aquí con tus compañeros, en tu casa, en fin, en todas partes (RE 05 P.4).

De lo antes expuesto, es posible reconocer la empatía que muestra la maestra, para encauzar el diálogo y la reflexión hacia la autorregulación de las emociones, mismas que provocan las dificultades del contexto familiar en el que se desenvuelve el alumno. En atención a lo antes expuesto, la maestra tiene la firme intención de que el alumno sea capaz de pensar sobre los puntos de vista que ella le ofrece sobre su estado emocional, para que pueda adaptarse a la vida social dentro del entorno del aula y lograr con ello, la participación en entornos seguros y saludables a través del desarrollo de la competencia social y cívica. Es decir, mediante:

La participación activa y responsable en los distintos entornos donde se desenvuelven, la discriminación entre conductas adecuadas e inadecuadas, la resolución pacífica de conflictos, la expresión y

defensa de sus opiniones y el respeto por las de otras personas, sientan las bases de las habilidades sociales necesarias para una convivencia en una sociedad plural y democrática. (Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco, 2016, p. 29)

Ante la situación de comprender al Otro, la maestra interviene mostrando empatía por los acontecimientos que denotan un conflicto, de este modo, la empatía es un “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro con respuestas afectivas y no afectivas” (Muñoz y Chávez, 2013, p.128). Sin embargo, bajo la comprensión del concepto empatía, se profundiza en el sentido y derivaciones que de esta palabra emanan, para dirigir la mirada al evento que parte de la relación empática como “la toma de perspectiva que implica buscar una lógica comprensiva a la situación emocional de los otros (comprender la causa, intensidad y posibles alternativas de solución a lo que les sucede)” (Muñoz y Chaves, 2013, p. 128). A groso modo, la maestra tiene el encuentro con el alumno para encauzar su actuar con sus semejantes, aun cuando el conflicto aparece.

Entonces, es lo que hago con los de mi grupo, les digo, a los traviosos, “no lo hagas” cuando están haciendo algo malo, porque sé que están pasando por algo, estos niños tratan de llamar la atención, son niños, como que es su forma de expresar que algo está pasando o algo anda mal, algo fuerte están pasando porque vienen y pegan, vienen y gritan, y andan de mala gana, por ello sé que algo les está afectando. (RE 05 P.6)

Por consiguiente, la maestra Gaby, tiene una respuesta emocional que proviene de la comprensión o situación que sus alumnos están sintiendo. Esta respuesta empática le provee información no verbal del estado emocional de los niños que externalizan su sentir por medio de la tristeza, el malestar o la ansiedad. La intuición que manifiesta la docente, le permite actuar para apoyar la regulación de las

emociones, para prevenir acciones que afecten la ecología social. Por ello, “la empatía debe favorecer la percepción tanto de las emociones (alegría, tristeza, sorpresa) como de las sensaciones (tacto, dolor) de otras personas (Moya, Herrero y Bernal, 2010, 90).

Por consiguiente, las interrelaciones de la maestra Gaby en el contexto escolar, van acompañadas de un conjunto de decisiones simultáneas, que dejan al descubierto los eventos del pasado que se manifiestan en el trato empático hacia los demás. Se comprende que, la empatía se correlaciona con el concepto de autonomía, considerando que la toma de decisiones se legitima cuando se considera la integración de los alumnos, con la intención desarrollen la conciencia para hacerse responsables de sus acciones y sus actos. Dicha conciencia va construyéndose en terrenos relacionados con el establecimiento de acuerdos, consensos y diálogo, como puede observarse en el siguiente fragmento:

¡Si ya terminaron!, ¡sí!, ¡adelante!, ¡vayan al recreo!

Una alumna, la más pequeña jala a la maestra del brazo y le dice algo al oído que no alcanzó a escuchar por el murmullo que ahora es intenso.

La maestra le dice algo también en voz baja, entonces la niña va corriendo a su lugar, se sienta y comienza a pegar su hoja que tenía suelta, no tarda mucho y regresa a donde ahora se encuentra la maestra, precisamente recorriendo las filas en las que tres niños siguen trabajando.

Los últimos alumnos terminan su trabajo y salen corriendo mientras la maestra, se va un momento a su escritorio, se sienta. (RO 03 P.6)

En el preciso momento en que la maestra y la alumna hablan despacio, existe una relación de respeto y tolerancia mutua, misma que refleja la acción siguiente, la cual es perceptible que va cargada de sentido de responsabilidad por el rol que a cada uno corresponde. Por un lado, la maestra, da la instrucción precisa a la estudiante de culminar su actividad, mientras que la alumna asume su responsabilidad como resultado de la construcción de acuerdos.

Es importante reconocer que el alumno de la maestra Gaby es un ser individual que requiere de atención. Por lo tanto, ella demuestra la habilidad para desempeñarse de manera favorable dentro del entorno social, destacando la necesidad de comprender a lo demás por medio de la cognición social. Esta, “hace referencia al conjunto de operaciones mentales que subyacen en las interacciones sociales, y que incluyen los procesos implicados en la percepción, interpretación y generación de respuestas ante las intenciones, disposiciones y conductas de otro (Moya, Herrero y Bernal, 2010, p.90). Es por ello que, a través de la cognición social, docente y alumnos interactúan en un marco de respeto por las disposiciones que desarrollan la responsabilidad dentro del aula, como se muestra a continuación.

En esos momentos la maestra vuelve a preguntar ¿Quién me falta de ustedes?, un niño levanta su mano, entonces ella recorre los lugares hasta llegar a él, se agacha y le explica, la maestra pacientemente le cuestiona y el niño atento comienza a escribir, ahora desde este espacio, sigue revisando libretas (RO 05 P. 3).

De acuerdo con la imagen anterior, se evidencía el sentido inclusivo que tiende a brindar apoyo a quien requiera, sin dejar a nadie fuera de la acción pedagógica, rescatando con ello la capacidad de comunicación, de escucha y de negociación para concretar las actividades escolares. En ese mismo contexto, se desarrollan habilidades sociales que dan sentido a la autonomía en lo moral y en lo cognitivo como una expresión de la autonomía profesional docente. Donde precisamente se

reconoce a la autonomía como un proceso de construcción desde las interacciones que se desarrollan en el aula.

Por este motivo, a partir de la reflexión es posible reconocer que las habilidades sociales dentro del aula se entretajan en valores que dan sentido a la permanencia y al proceso de la construcción de aprendizajes. De acuerdo con ello, la maestra Gaby mantiene la acción pedagógica atenta a las necesidades que surgen en el entorno, implicando al alumno en la práctica de la solidaridad con sus compañeros. De este modo, reconoce como necesario su desarrollo:

Porque cuando veo que alguien no puede, y otro ya terminó, yo le digo, a ver, ¡apoya a tu compañerito!, eso de la tolerancia y el apoyo, trato de que se apoyen entre ellos.

¡Oh!, si, precisamente, para tratar de que entre ellos construyan un aprendizaje, más significativo, más consolidado, que entre todos se apoyen, que vean eso.

Quiero fomentar en ellos, el que aprendan a trabajar en equipo, a opinar todos, y a respetar a sus compañeros, trato de fomentarles desde chiquitos (RE 03 P. 5).

El sentido que la maestra Gaby atribuye al aprendizaje, pudiera estar influido por la intencionalidad por construir en el grupo el apoyo entre pares. Esto puede ser discernido en termino de las acciones que expresa mientras incluye a todos en los procesos de aprendizaje, reforzado lo dialógico por la acción mutua. Al interactuar, los alumnos intercambian, comunican y corrigen sus conocimientos, como producto del intercambio de sentimientos; emociones, valores, habilidades, competencias y actitudes en un ambiente de corresponsabilidad.

Los elementos antes mencionados, potencian el aprendizaje que en este entorno de reciprocidad se hacen posibles. En concordancia con lo anterior, desde la perspectiva de Bruner (1977), él establece que el aprendizaje “es un proceso vivo que nace de la interacción de informaciones y conocimientos anteriores construyendo nuevas ideas. Dentro del contexto escolar estas interacciones se desarrollan cuando el alumnado se ayuda mutuamente en lo que denomina subcomunidad de aprendices mutuos” (Gutiérrez y Castro, 2018, p.79)

La estrategia de potenciar a las subcomunidades de aprendices mutuos, fortalece favorablemente las relaciones en el aula. Debido principalmente a que en este tipo de interacciones la autoridad que representa el docente, articula los procesos para que la relación dialógica sea posible.

Es en este momento, en que se reconoce la importancia de la promoción de las habilidades sociales y entre ellas a la solidaridad como parte del intercambio lingüístico, debido a que estas potencian paulatinamente el desarrollo de la autonomía en los educandos.

Teniendo presente la maestra que aprender enseñando desarrolla habilidades en los alumnos, ella promueve la mediación entre pares, de tal manera que puedan apoyarse en las diferentes actividades, así como en las interacciones que les permiten dialogar y expresar sus puntos de vista. Este tipo de acciones en el aula promueven el camino hacia la autonomía de los educandos, donde ellos, tienen la posibilidad de fortalecer sus aprendizajes, entonces, “en el acto de aprender para enseñar se disparan mecanismos no solamente cognitivos, sino también de habilidades sociales” (Huerta, 2015, p. 240).

Por su parte, las concepciones que ha desarrollado la maestra Anel, a través de la experiencia tanto en la práctica, como en el proceso formativo y contextual, permiten evidenciar que esto le ha permitido tener una mirada centrada en el trabajo colaborativo, como una estrategia de enseñanza y aprendizaje que coadyuva al

desarrollo integral de los alumnos. Lo anterior expuesto, posibilitaría alcanzar los fines de la educación mediante el desarrollo de la autonomía en lo moral y lo intelectual, como manifiesta de la siguiente forma:

Yo creo que van de la mano, porque el trabajo colaborativo, es aprender a trabajar en equipo, y ahí mismo van desarrollando su autonomía, por ejemplo, en una lámina que van a hacer los niños de cualquier tema, yo ya les he dicho que todos tienen habilidades, los niños no están en blanco, siempre traen algo. El que hace la letra bonita, va a hacer los títulos, va a hacer la letra, el que sabe colorear, va a colorear, el que sabe dibujar, va a dibujar. Entonces todos entran ahí, en el trabajo colaborativo, haciendo lo que saben hacer. Van de la mano, se hacen autónomos, haciendo lo que saben hacer, y trabajando juntos. (RE 04 P.10)

Teniendo presente que el trabajo colaborativo implica participación, respeto, responsabilidad y empeño, se discierne que en las interacciones que se desarrollan al interior de los equipos, existe el intercambio de saberes empíricos que cobran fuerza en el momento en que son proyectados hacia un grupo de compañeros. Es por eso que la enseñanza y el aprendizaje son dos verbos, es decir, acciones que no pueden llevarse a cabo de manera aislada, sino que se nutren de manera recíproca en el intercambio dialógico, como lo manifiesta a través de su pensamiento Durán (2014).

Se lamenta de que sean dos verbos que se conjuguen por separado, porque, desde la concepción más humanista de la educación, la enseñanza no es un monólogo, es un diálogo para otros, pero primero lo ha sido con uno mismo. Aprendemos cosas a través de tenerlas que explicar a otros. (p. 261)

El hecho de explicar a otros permite el desarrollo de la habilidad para argumentar, y para negociar mediante la palabra. En este sentido, las habilidades sociales enfocadas al desarrollo de la autonomía, se constituyen a partir de los procesos propios del trabajo cooperativo permitiendo la educación inclusiva.

Por ello, potenciar la estrategia de apoyo entre pares impulsa la participación igualitaria enfocada al desarrollo de actitudes positivas y valores que promueven la aceptación de los demás. Entonces hábilmente la maestra utiliza estas estrategias para potenciar el desarrollo de habilidades sociales inclusivas que permitan el paulatino desarrollo de la autonomía.

Bajo esta condición plantea a una de sus alumnas “explícale, estate un rato ahí con ellos, pero no que tú se lo hagas, que él lo intente y se esfuerce.- Entonces esta niña es así, muy dinámica, y le gusta hacer cosas además de su trabajo-” (RE 04 P.11). Con base a lo anterior, es muy clara la intencionalidad de la maestra Anel, al permitir la mediación entre pares, propiciando con ello, la capacidad para el desarrollo de habilidades sociales, mismas que se desarrollan:

Valorando ventajas e inconvenientes en el uso de la mediación de los iguales, parece que es imprescindible que los profesores aprendamos a compartir la capacidad de mediar –o enseñar– que hemos monopolizado, con el fin de convertir nuestras aulas en comunidades donde los alumnos no sólo aprendan de la ayuda pedagógica proporcionada por el profesor, irremediablemente limitada y desajustada, sino de la ayuda mutua que se ofrecen entre de ellos (Huerta, 2015, p. 240).

En el trayecto formativo del alumno y a la vez del maestro, van surgiendo nuevas interrogantes, las cuales provienen del interés por el descubrimiento. Estas surgen no necesariamente dentro del aula, sino que también en los contextos familiares, que son lugares ricos en experiencias y potenciales aprendizajes que se manifiestan

en las relaciones recíprocas. Por lo tanto, la maestra reconoce que su entorno familiar promueve el desarrollo desde sus propios condescendientes, y que esto refleja, a su vez la acción con los alumnos en el aula. Por su parte la maestra Gaby en esa misma línea expresa su experiencia.

Todo ese aprendizaje autónomo va acompañado de interrogantes, porque ellos igual se preguntan, ¿Qué significa esto?, oye mamá, y que come tal animal, y hay anda, si me ve haciendo tarea a mí no me pregunta, pero va y recurre a su papá, o a cualquier persona (RE 05 P.7).

Entonces, es a mediante la reflexión del mundo, de los acontecimientos, de las situaciones que proveen de la curiosidad por descubrir respuestas y significados que se construye la autonomía. De este modo, la contextualización del aprendizaje se sitúa bajo los conceptos que el sujeto construye sobre su realidad inmediata. En este sentido, Castoriadis (1983) dice, “en el sujeto la autonomía implica, entre otras cosas, cuestionar reflexivamente sus propias determinaciones subjetivas otorgándoles un nuevo sentido. (Anzaldúa y Ramírez, 2010, p.116). En efecto, el reconocimiento de las acciones enfocadas al desarrollo de la autonomía, nacen del interés, de la curiosidad, del descubrimiento por aprender. Para ilustrar esta idea, la maestra Gaby manifiesta.

Igual en el salón, hay niños que se saben números hasta más de cien o doscientos y bien dichos y hechos, y otros que apenas y llegan al treinta, y que quieren conocer más, son niños a los que se les nace ese interés o les crean esa curiosidad por aprender (RE 05 P. 7).

En el escenario áulico, el respeto a las diferencias cognitivas, la recuperación de experiencias, sentidos, intereses provienen de diferentes dimensiones sin descartar lo mencionado anteriormente, que la enseñanza, el aprendizaje y la autonomía están íntimamente ligados por la posibilidad de aprender. Por lo tanto, en esa

reciprocidad se reconoce que al aprender se puede enseñar. Al respecto, Freire (2004) dice que:

Es que el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar como tarea no sólo incrustada en el aprender, sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo más y más creador (p.12).

Es por ello, que la acción educativa orientada al desarrollo de la autonomía, provee escenarios y oportunidades para crear las condiciones en las que el alumno sea capaz de desarrollar sus habilidades socio afectivas comunicativas, para que desarrollen procesos de pensamiento reflexivos. Según las concepciones de la maestra Gaby:

El aprendizaje autónomo, se da entre ellos también, no siempre esperan hasta que uno esté, si no que ellos mismos le buscan sus propias conclusiones, sus propias conjeturas y empiezan, ahí a trabajar, entonces, yo considero, que si hay aprendizaje autónomo cuando hay ese interés, cuando no, pues nada más se quedan con lo que uno les dice y hasta ahí, nada más” (RE 05 P.7).

El reconocimiento al aprendizaje autónomo, se evidencia como parte de las características que los identifican como parte de la construcción de cualidades, habilidades, actitudes, valores e intereses que provocan la curiosidad por el conocimiento. Es evidente que, el interés posibilita la cimentación de la independencia del sujeto respecto a sus construcciones morales que no pueden separarse de él.

En efecto, “el aprendizaje autónomo logra la resignificación del conocimiento cuando parte de los intereses de las personas y el modo como se comprenden las

cosas, además del aporte interactivo con las personas” (Chica, 2010, p. 177). Por lo tanto, este interés se asocia al sentido de autonomía en la que querer o no querer hacer algo determina la acción siguiente en el actuar. Es decir: “...no elegir sino de tal modo que las máximas de la propia elección estén comprendidas a la vez en el mismo querer como ley universal” (Kant, 1999, p. 211).

Es posible, entonces, evidenciar, que el maestro que promueve una enseñanza indirecta, se acerca a las concepciones que construyen oportunidades para que los alumnos dialoguen, para que sean capaces de expresar sus puntos de vista y manera de pensar respecto al tema de su interés. Al comparar estas evidencias, la maestra Gaby ilustra esta afirmación conceptual con el saber y la experiencia que retoma de manera personal, refiriéndose a un alumno autónomo.

Esos niños son inteligentes, hábiles, dedicados, comprometidos, responsables, muchas cosas, porque son niños que tienen eso. Muchas veces, aunque el maestro se ponga de cabeza, si el niño no quiere aprender, simplemente no lo hace, o sea, también depende de ellos, entonces, como, que estos niños están interesados en aprender, en hacer algo más, en salir adelante, a veces, no sé, hasta en sorprendernos a nosotros, para que vean que ya terminaron, para que los veamos qué pueden hacer algo más (RE 03 P. 7)

Entonces, es posible reconocer que lo las habilidades sociales se asocian intrínsecamente con el sujeto en la búsqueda de las motivaciones enraizadas en la concepción de la libertad y la voluntad para decidir aprender. De ahí, nace el deseo por descubrir y satisfacer la curiosidad, la cual es considerada como “una fortaleza humana, como el reconocimiento voluntario, la búsqueda y la autorregulación de oportunidades nuevas y retadoras, que reflejan valores intrínsecos e intereses. La curiosidad es una de las denominadas “emociones del conocimiento” (Sánchez, Méndez y Garbar, 2009,3).

En concordancia con lo descrito anteriormente, el deseo por aprender se relaciona directamente con el sentido de ser un sujeto inacabado, pero en constante construcción, lo cual abona significativamente al desarrollo de la autonomía como vínculo entre el deseo por satisfacer la curiosidad que mantiene la movilidad de su interés por aprender. Por tanto, el alumno es capaz de tomar la iniciativa respecto a la acción educativa, reconocer el potencial que posee, clarificar sus límites, pero, sobre todo, tener dominio sobre las reflexiones de sí y del entorno que le rodea, como lo manifiesta la maestra Anel:

Tengo una niña, que termina sus trabajos y me pide trabajo extra, hay ocasiones que por estar atendiendo a los demás, se me va, no le pongo trabajo, y ya cuando siento, me lleva unas sumas o restas, ella tiene muy desarrollada la habilidad en matemáticas, yo digo a su edad y que ella me ve tan ocupada revisándoles a los niños, entonces ella se va a su lugar y hace cualquier otra cosa, y ya me dice <<¡hice esto maestra, es que ya había terminado, hice esto!>> esta niña, está encaminada a una autonomía, sin que yo le dijera, hizo eso, es una niña que lee muy bien, ella también me apoya, pasa a los lugares por ejemplo cuando les dejo la tarea y me va avisando quien falta de copiar su tarea, o de terminar su trabajo, los apoya (RE 04 P.11).

Las relaciones en el aula entre maestro y alumno tienen que ver con las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, del educador y del educado, pero, sobre todo, con las nociones de la independencia y libertad que constituyen este espacio de interacciones como parte del desarrollo de habilidades sociales. Por lo tanto, como docente cabe la posibilidad de construir una pedagogía centrada en la autonomía, la cual “tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad” (Freire, 2004, p. 49). De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que el docente es el que puede “desarrollar la potencialidad de un estudiante para que éste

llegue a manifestar las características de un aprendiz autónomo” (Pérez, 2013, p. 50).

De acuerdo a lo mencionado por Freire, impulsar a los estudiantes a construirse como un aprendiz autónomo, es la finalidad del proceso educativo, es desarrollar en los alumnos la capacidad para autorregular su aprendizaje, siendo consciente del impacto de sus decisiones en la construcción de procesos socio afectivos y cognitivos. En este sentido, la autorregulación “Implica tener conciencia del propio pensamiento, es el conocimiento acerca de cómo se aprende [...] Lerner (1993) explica que la autorregulación es la habilidad que facilita el aprendizaje tomando el control y dirigiendo los propios procesos de pensamiento” (Crispín, 2011, p.49)

Es por ello, que, a través de la autorregulación, es posible ir consolidando alumnos independientes, capaces de autogestionar su hacer y su aprendizaje por medio de acciones claras y definidas por sus metas y objetivos que lo lleven al logro de los mismos. En este sentido, la maestra Gaby, manifiesta que la construcción de la autonomía si es posible, bajo ciertas circunstancias, refiriéndose al aprendizaje autónomo. Ella, estaría evidenciando que esta condición, parte del conocimiento de sí, es decir, de la forma dialógica del inconsciente y el consciente, por lo tanto, es categórica la expresión al respecto de que el aprendizaje autónomo puede suceder fuera del entorno escolar, en la medida de que el sujeto entienda sus procesos y potencialidades para desarrollarse como un sujeto autónomo. A manera de ilustración ella manifiesta lo siguiente:

Para empezar si es posible y si se da en el contexto, ¿Qué tanto? Depende mucho de la persona en sí, el sujeto, sea un niño o un adulto, si se da ese aprendizaje, y se da porque cuando tienes iniciativa o interés hacia algo que quieres conocer, le buscas, no es muy necesario que te lo enseñen o te lo expliquen en una escuela (RE 05 P.6).

Haciendo un recuento de las diferentes concepciones, conceptualizaciones y habilidades sociales que permitieron abrir la mirada sobre las posibilidades del desarrollo del aprendizaje autónomo desde sus diferentes dimensiones y escenarios, se podría decir que, la escuela como ente educativo, tiene la posibilidad de potenciar el desarrollo de aprendizajes autónomos vinculados a prácticas docentes profesionales que promuevan la autogestión de las emociones y el conocimiento, así como el fomento de valores encaminados al desarrollo de la responsabilidad, la solidaridad y la empatía.

Así, la promoción de la libertad de expresión, el fomento del diálogo, la argumentación, el impulso por el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la crítica, la reflexión, el autodidactismo, la autorregulación, permiten reconocer las fortalezas y debilidades enmarcadas en el desarrollo paulatino del sentido ético, el fomento de las habilidades interpersonales y sociales. Lo anterior, se encuentra fuertemente vinculado a la posibilidad de impulsar la capacidad para aprender a aprender mediante la implementación de metodologías activas, como acciones potenciales para el desarrollo de la autonomía en el aula.

### **3.3 Metodologías activas; acciones potenciales para el desarrollo de la autonomía en el aula. “Aquí estoy, aprendiendo con los niños, nunca deja uno de aprender”**

El papel del docente para el desarrollo de la autonomía en el aula es de suma importancia, debido a que los cambios sociales, económicos, culturales y educativos así lo demandan. En este sentido es necesario reconocer el rol que asumen las docentes, en función de las diversas metodologías que promueven para el logro de aprendizajes de los alumnos. Por ello, al descubrir la forma en que plantean la dinámica de su pedagogía escolar, estaría evidenciando el proceso de construcción de concepciones que precisamente promueven el uso de metodologías activas en

el aula, bajo las cuales es palpable la promoción de la autonomía, entendiendo que éstas se refieren a:

Aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en tareas, actividades o acciones que fomenten la participación activa del estudiante y lleven a su aprendizaje de una forma constructiva e interactiva a través de la experiencia (Suniaga, 2019, Párr. 3).

El alumno como sujeto activo del proceso de enseñanza aprendizaje, representa una fuente de análisis reflexivo sobre los elementos que han significado para las maestras, la relación con la construcción de saberes, teorías, concepciones y prácticas que otorgan sentido al desarrollo de la autonomía profesional docente. Dentro de este orden de ideas, el rol docente, en función al desarrollo de la autonomía en los alumnos estaría encaminada a gestionar el progreso del aprendizaje, es decir:

La tarea de los docentes no es enseñar, sino conseguir que los alumnos “aprendan” y eso implica una educación lo más cercana posible al alumno, atender a las distintas velocidades de aprendizaje, aprovechar metodologías cooperativas, utilizar las nuevas tecnologías para hacer posible esa diversificación, hacer proyectos con otros profesores para aprovechar sinergias (Marina, Pellicer y Manso, 2015, p. 15)

Es por ello, que, mediante el rol docente, surge de manera recíproca este proceso interactivo, en el que el aprendizaje significativo cobra sentido mediante el efecto de la mediación del docente con el alumno. Además de que el aprendizaje toma sentido en función de lo construido mediante las interacciones con el conocimiento. Así, la forma de asignarle el significado al aprendizaje parte de la potencialidad de agregarle el valor personal de la internalización, para ajustarlo a la realidad que se

construye en la reestructuración de los esquemas que plantea, según lo mencionado por Ausubel, *et. al* (1990):

El aprendizaje significativo es un proceso que consiste en relacionar el nuevo conocimiento o una nueva información a la estructura cognitiva que ya tiene el aprendiz, pero esta incorporación se realiza en una forma no arbitraria (aislada respecto a su estructura cognitiva) y sustancial (es decir no literal, sino comprensiva y expresada con su propio dominio lingüístico, es decir, no memorístico). Esta incorporación sustantiva y no arbitraria produce una interacción entre lo nuevo y la presencia de ideas, conceptos y proposiciones claras y disponibles en la mente del aprendiz, que precisamente dotan de significado al nuevo contenido (Contreras, 2016, par. 10)

Es a través de la finalidad de la enseñanza, que se pretende alcanzar el aprendizaje significativo entendido, como la expresión que relaciona lo nuevo con lo existente en la estructura mental del alumno, lo cual atribuye la construcción de nuevos significados.

Cuando el docente recurre a múltiples procesos que tanto él, como el alumno, tienen la posibilidad de intercambiar de roles en relación a la interacción en el aula, no como una acción individualizada, sino como un proceso interactivo en conjunto que se lleva a cabo con el fin de aprender. Por ello, la concepción de la docente permite reconocer que no solo se enseña, sino que, en este rol, también se aprende, como lo menciona la maestra Gaby, “Aquí estoy, aprendiendo, aprendiendo con los niños, nunca deja uno de aprender, sigue uno aprendiendo” (RE 03 P.1).

La frase antes descrita, es sustanciosa al reflexionar sobre el enfoque que la maestra Gaby tiene sobre el aprendizaje y su rol como docente, mismo rol que la lleva a reconfigurar las creencias que se tienen respecto a la docencia, donde, se esperaba que el maestro fuera el máximo acaparador de conocimiento para poder

transmitirlo a los educandos. En este pensamiento, se redescubre el rol y la función que ha permeado su práctica y la lleva a reconocerse como aprendiz a la vez en el ámbito del aula, como refiere a la vez Freire:

Al enseñar, él también aprende, primero porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar, que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quién enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, más bien porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace (Freire, 1986, p. 51).

Enseñar y aprender tiene un significado más amplio de la concepción del rol docente, es reconocer que se ha dejado atrás la concepción de docente tradicionalista, donde todo el protagonismo recaía en el maestro. Por consiguiente, el reconocimiento que hace la maestra Gaby en contraste con lo expresado por Freire, explica el solapamiento de sentidos que atribuyen a la enseñanza. Entonces bajo esta mirada se reitera que enseñar es aprender, mientras se enseña al Otro, el Otro también te enseña.

Por el otro lado, la maestra Anel también dentro de sus constructos, se articula con el rol docente enfocado en el desarrollo de la autonomía de los educandos, llevándolos a explorar el pensamiento a través del cuestionamiento, la interacción entre los sujetos. Es por ello que, al brindar la oportunidad de expresión a los alumnos, propicia el desarrollo de la imaginación mediante la comprensión de la palabra que va y viene entre los diferentes interlocutores, tal como se observa en el aula:

Alumno: Yo me llamo Iker, y voy a vender paletas artesanales

Maestra: ¿paletas artesanales?, ¡jórale, está rico!, este... ¿dónde las vas a vender?, ¿De qué sabores son?, ¿Cuánto cuestan?

Sigue cuestionando al pequeño que sigue al frente, a un costado del pizarrón sosteniendo su cartel, el cual tiene dibujadas unas paletas de

hielo, proporcionales al tamaño de la cartulina, haciéndolo perceptible para sus compañeros.

Alumno: ¡cuestan a dieciocho de crema!, ¡de agua a doce!, de yogurt con fresa, yogurt con durazno, yogurt con Nutella, chocolate, vainilla y de zarzamora.

Algunos niños también comentan y se meten al diálogo entre maestra y alumnos.

Alumnos: ¡mmmmm!, ¡que rico!

Muchos de ellos se saborean, se hace un poco de ruido, los mismos alumnos dicen ¡shhhh!, para que sus compañeros guarden silencio (RO 06 P.7).

De acuerdo a lo mencionado en el párrafo anterior, es posible vislumbrar que el rol de facilitador de la maestra, pretende profundizar en la intencionalidad de la didáctica planteada, la cual se enfoca en que el alumno sea capaz de construir y anunciar un cartel con los elementos esenciales que promuevan la comprensión del producto anunciado. Esta dinámica de trabajo, se relaciona con las concepciones que tiene la maestra, con respecto al aprendizaje situado, es decir, como lo menciona ella, “que les sirva en su vida cotidiana”, que lo que aprendan corresponda a situaciones de uso común en el entorno social donde se encuentran presentes. Es por ello, que desde esta racionalidad se comprende que la maestra orienta el diálogo y la construcción del cartel como un instrumento que favorece las prácticas sociales del lenguaje. Se explica entonces que:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Incluyen los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura (Carrasco, 2014, p. 9).

Además, mantiene presente que, al favorecer las interacciones mediante las prácticas sociales de lenguaje, el diálogo se representa como una forma eficaz de acceder al conocimiento, para transitar en la educación de la palabra, misma que sirve para despertar la imaginación del niño. Debe señalarse que, la imaginación solo puede ser materializada a través de la externalidad que acompaña a la pregunta y a la respuesta, al orden de la concreción de las ideas para mediar la palabra. Esto significa también, tener presente que la “educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento” (Freire, 1986 p.61).

El aprender no podría considerarse como un hecho lineal, sino por el contrario, al ser proceso y producto de las relaciones socioeducativas en el aula, no puede ser ajeno a la reciprocidad de su existencia. De ahí que, se construye a través del lenguaje, de la palabra, de la semiótica que acompaña el intercambio de sentidos y significados que los individuos atribuyen al código que se manifiesta en las interacciones en el aula.

A partir del reconocimiento del rol que juega el docente y de su conciencia sobre este, se construye una nueva mirada del mundo a través del acto de enseñar, siempre con la finalidad de llegar al conocimiento, el cual no se desarrolla en el individuo como por arte de magia, sino que es a través de la acción como proceso de aprendizaje. Lo antes descrito, implica necesariamente interacciones que llevan al individuo al desarrollo cognoscitivo. Para comprender lo anterior postulado, Piaget y Vygotski, “coincidieron en la idea de que el desarrollo cognoscitivo no es el resultado de la adquisición de respuestas sino de un proceso de construcción activa por parte del sujeto” (Rodríguez, 1999, p. 481).

En este sentido, se reconoce a la vez que el desarrollo cognoscitivo, se manifiesta como resultado de las interacciones que se desarrollan al interior del aula, es decir,

mediante la construcción de una educación con sentido y significado en las relaciones entre sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a través de la acción y los capitales culturales que posibilitan definitivamente las acciones en el entorno social, esto implica, según las ideas de Piaget y Vygotski.

No sólo realizar actividades sino hablar respecto a ellas. Es importante que el estudiante y la estudiante conozcan qué construir, cómo van a hacerlo y con qué propósito. Es importante también que el educador o la educadora conozca si logró sus objetivos y, si no lo hizo, que se concentre en analizar las razones. En este sentido la evaluación de los objetivos educativos, del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus resultados se toma en uno continuo y compartido. (Rodríguez, 1999, p. 487).

De acuerdo con lo anterior expuesto, la escuela transita en el espacio físico social de interacciones, en las que el mediador de este proceso es el maestro. Esta implicación repercute en la forma de cómo se manejan las metodologías, las estrategias, los contextos, los instrumentos, pero sobre todo las interacciones dialógicas entre todos los participantes de la clase. Por consiguiente, es en la metodología, donde parte el proceso de construcción del aprendizaje que permite al docente recurrir a sus saberes, experiencias y teorías que le conceden la implementación de conocimiento, tal como lo refiere Pérez (2013), las metodologías del aprendizaje se definen como: “las distintas modalidades de enseñanza – aprendizaje (presenciales, semipresenciales) y los diferentes métodos que el docente selecciona para lograr este proceso (p. 22). En este sentido, la maestra Gaby expresa la forma en como desarrolla metodología en su práctica.

En el caso de español, comenzamos con rescatar saberes previos, por ejemplo, si vamos a leer un texto, les digo, vamos a leer un texto de “Los duendes de la tienda”, y les pregunto: ¿Qué se imaginan que

pasó en esta historia, si se llama “los duendes de la tienda”?, y empiezan, a lo mejor trata de duendes, a lo mejor trata de una tienda en la que se robaron todo, y entonces, ellos empiezan a imaginar, y bueno, ¿Ustedes creen eso?, ¡ah!, bueno, entonces vamos a leerlo a ver de qué se trata, y así vamos leyendo, y cuestionando, ¿Si se trató de lo que decían? No pues que sí, no pues que no, ok, vamos a identificar el título, vamos a hacer un dibujo, o vamos a escribir lo que entendimos, entonces las instrucciones son vamos a... o voy a..., es decir, voy a leer y ustedes responden, después escriben o algo así, dependiendo que vayan a hacer (RE 03 P. 4).

Lo expuesto por la maestra Gaby, permite visualizar la metodología empleada para el abordaje de la asignatura de español. Entonces, es posible interpretar que la metodología de la pregunta empleada por la docente, representa un proceso exploratorio del conocimiento vinculado a la construcción de nuevos significados. En este proceso, es perceptible el rescate de estrategias de lectura tales como: la inferencia, la anticipación, la predicción, la confirmación y la autocorrección, como procesos inherentes al desarrollo de la comprensión de la lectura.

Así mismo, es posible interpretar que la maestra Gaby, tiene referentes teóricos amalgamados durante los procesos formativos, que le permiten reconocer su metodología en virtud del proceso metodológico de la lectura comprensiva, la cual implica establecer acciones “desde lo cognitivo, procedimental y actitudinal, con acciones antes, durante y después del proceso lector” (Mendoza, 2021, p. 79)

Es por ello que, una metodología no es cuestión distante de la pedagogía, sino que son incluyentes, son indisociables, son mutuamente correspondientes, así, la pedagogía basada en una metodología de la pregunta incluye necesariamente la libertad de preguntar, o como dice Freire (1986).

Insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar: me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo (p.57).

Lo descrito por Freire se basa en el fundamento desde el planteamiento de Piaget quien nos remite a la intervención pedagógica capaz de generar el conflicto cognitivo, con la finalidad de que reflexionen los alumnos. De lo mencionado por la maestra Gaby, el conflicto cognitivo se produce en la producción escrita de la palabra, debido a que articular el pensamiento mediante la palabra escrita, representa un desafío escritural. Por eso, Piaget concibe el conflicto cognitivo:

Como un estado de desequilibrio creado por la dificultad que tienen los estudiantes para asimilar las nuevas concepciones en los esquemas cognitivos existentes. La necesidad de resolver este desequilibrio impulsa al alumno a acomodar los nuevos conocimientos, ya sea modificando los esquemas existentes o desarrollando otros nuevos (Sotomayor y Chaparro, 2022, p.127).

Es por esta razón, que la maestra Gaby inicia la clase dialógica con una pregunta para darle la palabra al alumno. Entonces, se reconoce la finalidad de obtener una respuesta que haya sido construida entre todos sus alumnos a través de la secuencia para el logro del objetivo que habrá de acercarlos al conocimiento, teniendo en cuenta que este, proviene de la estructura de la participación social. Por esta razón, “les cuestiona constantemente para que ellos infieran el resultado” (RO 05 P.2).

El hecho de abrir la posibilidad a la respuesta que proviene del alumno, dónde ha tenido la oportunidad de conocer acerca de lo que atrapó su interés, tiene un efecto movilizador de verdades, porque ahora la verdad no solo existe en la palabra del maestro, sino también, en la palabra del Otro, del alumno, del autor, de Otros sujetos

que acompañan la curiosidad. De esta forma, la maestra Gaby se involucra categóricamente en el acto de posibilitar el aprendizaje experiencial, la pregunta y un proceso de indagación e investigación, esperando una respuesta a la motivación que provoca el interés por descubrimiento. Por ello la maestra pregunta:

Maestra: ¿Quién ha seguido investigando acerca de su animalito que eligieron? Una niña levanta la mano y le toma la palabra.

Niña: ¡yo investigué, ¿qué come?, ¿cómo nació?, ¿cómo es su alimentación?, la maestra repite a la par lo que dice la niña, solamente para que los demás alcancen a escuchar (RO 05 P.4).

Así, la docente a través del conflicto cognitivo reconoce que la libertad del pensamiento, facilita a través de la estimulación de preguntas el desarrollo de destrezas relacionadas con la búsqueda de información, el contraste de respuestas y la reflexión para utilizar el conocimiento en diversas situaciones, para que pueda relacionarlo con nuevos aprendizajes. Por ello, es esencial “comenzar a aprender a preguntar [...] todo conocimiento comienza con la pregunta, comienza por lo que [...] llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!” (Freire, 1987, p. 53).

En el sentido de que la curiosidad es pregunta, lo es también la respuesta, misma que busca saciar la sed del interés buscado y encontrado en algún lugar. Sin embargo, más allá del encuentro con la respuesta, la intencionalidad de la pregunta dialógica deviene en el sentido de asumir el hallazgo y externarlo para que tome sentido y significado ante los demás. Entonces, el proceso de investigación surge como un recurso didáctico que apoya en la construcción del concepto de autodidactismo, desde edades tempranas.

En este encuentro entre pregunta, respuesta y argumentación, tanto el maestro como el alumno espera la agudeza de la voz que escapa del interior, pero que proviene de la búsqueda y de la forma de estructurar el mensaje de lo encontrado:

Ahora se dirige a otro niño y le pregunta, ¿Qué más investigaste sobre tu animalito?, entonces el niño con mucha seguridad contesta “que este vive en agua dulce o salada”, nuevamente la maestra repite lo dicho por el niño y ahora les comenta que ha llegado el momento de compartir la información que han investigado (RO 05 p. 4).

Es mediante la pregunta que la maestra comienza a construir una línea que apunta a la reflexión y al aprendizaje, donde la libertad por la curiosidad nace de la propuesta que seduce al pensamiento del niño, para otorgarle el sentido de investigar. Ahora es evidente que las preguntas suben de categoría y abre la posibilidad de profundizar en datos más específicos, sugiriendo el método inductivo, es decir, partir de las preguntas más simples y avanzar hacia preguntas de mayor profundidad o especificidad. La recurrencia de repetir lo dicho por el alumno, sirve de nexo entre la dimensión espacio temporal de la voz del alumno y de los compañeros, para que su pensamiento sea escuchado en la clase. Puesto que, el debate o diálogo surge entre los sujetos de la clase, por lo tanto:

El educador que no puede negarse a proponer, no puede tampoco rehusarse a la discusión acerca de lo que propone, por parte del educando. En el fondo, éste tiene que ver con el casi misterio que incluye la práctica del educador que vive la sustantividad democrática, de afirmarse, sin, con eso, desestabilizar a los educandos (Freire, 1987, p.52).

Es así, como desde los planteamientos de Freire, es posible comprender que la docente tiene que ser atrevida en su pensar, en su actuar, para invadir la pasividad del pensamiento y del lenguaje, permitiendo de esta forma la facilidad para que transite entre todos, la chispa de la duda, de la palabra que complementa con esa pieza el rompecabezas de la acción que habrá de llevarlo al desarrollo del aprendizaje. De este modo, la maestra Gaby.

Continúa hablando y cuestiona a los niños con otra pregunta, ¿Qué tenemos que hacer para que esto que ya conocen, lo compartan con otros niños? ¿Qué creen que siga ahora? Uno de los niños levanta la mano y dice: “¡exponerlo!”

La maestra nuevamente repite lo que dice el niño: “¡exponerlo!”,

ratifica lo que dice el niño y nuevamente les plantea otras preguntas

Maestra: ¿de qué forma lo vamos a exponer? ¿podemos llegar y nada más platicarlo? ¿Creen que podamos llegar con nuestros compañeros de segundo y solamente platicarlo?, ¿creen que nos pongan atención?

Niños: ¡Nooooo! (RO 05 P. 5).

Como se puede constatar en el extracto anterior, la maestra apuesta a que el alumno se vaya acercando al aprendizaje por descubrimiento, a través de la acción que van a realizar, es decir, mediante la exposición que se encuentra a un paso de ser descubierta como intencionalidad del proceso de enseñanza. Este proceso, pudiera resultar complicado. Sin embargo, ella no se desespera y se mantiene insistente en el objetivo, que el alumno reflexione su respuesta y que dirija su mirada hacia la respuesta correcta. Por ello, es “preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra – acción – reflexión” (Freire, 1986, p.58). Resulta conveniente, visualizar ahora la manera en que retoma el enfoque de su propuesta, sin dejar de insistir al respecto:

Entonces retoma el tema del plancton, y les dice, como si ya estuviera exponiendo

- “El plancton, es un animalito que vive en el mar...”

¿y si un niño nos pregunta? y ¿Cómo es el plancton? ¿Qué haríamos?, ¿Qué necesitamos para ir a exponer?,

Un niño dice: ¡la libreta!, ¡maestra! (RO 05 P.5)

Es así, como la metodología que acompaña a la maestra se ve reflejada a través de la pedagogía de la pregunta, donde se no se estigmatiza la respuesta, se reconoce y se reorienta para que el alumno descubra por sí mismo, la certeza de su palabra. Al respecto Freire (1987) expresa que “lo importante, sobre todo, es unir siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que puedan llegar a ser ejecutadas o rehechas” (p. 57). Es así, como la maestra a través del cuestionamiento tiene una aproximación inducida y deducida sobre la acción a realizar:

Otro niño dice: ¡platicarles para informarles como es el plancton!  
Finalmente, la maestra se acerca a su escritorio y desenvuelve una cartulina grande de color blanco, con algunas imágenes.

La coloca en el pizarrón y ahora pregunta: ¿podríamos llevar algo así?

La mayoría de los niños responden: ¡Si!!!!!!!!!!!!!!

Ella reafirma: ¡si!!!!!!!, ok.

y vuelve a cuestionar: ¿y para qué nos serviría esto?

Un niño dice rápidamente: ¡para decirles como es el plancton!

Dice la maestra: ¡Correcto!

Ahora ya podemos enseñarles como es el plancton (RO. 05 P.5).

Cuando la docente tiene claro el objetivo a lograr, propone y dispone de los recursos que tiene a su alcance, para profundizar sobre el aprendizaje que pretende conseguir con los alumnos mediante un proceso de mediación que construye de su práctica, de su pedagogía, de su interés por la enseñanza. Es por ello, que mediante este método induce el aprendizaje que lo materializa con la construcción de la respuesta acertada, y con ello, la certeza del logro de la intencionalidad diseñada en su metodología, en sus concepciones, en sus certezas pedagógicas que ahora toman sentido al aprendizaje logrado. En consecuencia, reconoce que “habiendo preguntas mediadoras, ellas sean siempre un puente entre la primera pregunta y la realidad concreta” (Freire, 1987, p. 58). En efecto, el puente dialógico que establece

la maestra, está definido por el propósito que desea alcanzar. Al mediar la pregunta, se mantiene latente la finalidad de que sea el alumno quien construya la reflexión y los sentidos del diálogo. Para tal efecto.

Les enseña el cartel de un niño del año anterior que trata sobre la pantera, con él ejemplifica el contenido del cartel, les señala con un dedo de su mano, algunos de los elementos del cartel, mientras mantiene el timbre medio de la voz y la mirada recorriendo todos los lugares de los niños, queriendo hacer contacto visual con ellos. Entonces, continúa cuestionándolos, por ejemplo: les dice que un niño hizo este material.

-Pero, ¿para que se imaginan que lo elaboró?

- ¡Para exponer! - comentan algunos niños de entre la clase.

Y reafirma, que el compañerito elaboró su cartel para poder exponer, pregunta una vez más: ¿creen que con este material ahora si los niños les pongan atención y les entiendan?

Los niños contestan: ¡siiiiiiiii!, ¡como el que vamos a hacer! (RO 05 P.5).

Durante el desarrollo de la clase, la maestra Gaby alcanzó a construir el aprendizaje, evidenciando a la exposición como estrategia metodológica que tiene la finalidad de explicar y desarrollar la expresión oral y la comunicación de los resultados de la investigación realizada a la par del acto comunicativo. Así, la forma en que la maestra va construyendo el diálogo, se observa que, está impregnado no sólo por la formulación del mensaje, sino que está acompañado por la dinámica comunicativa, que hábilmente utiliza la docente para centrar la atención del alumno. Es perceptible entonces que, cada movimiento, cada palabra o pregunta, va provista de sentido para que se construya un significado a través conflicto cognitivo.

Aunado a esto, existe la posibilidad de asignar un significado a los códigos, a través de la construcción y adjudicación subjetiva que se lleva a cabo. De este modo “la internalización de símbolos y estructuras de significado, así como estimulación del pensamiento mediante el lenguaje, aumentan el poder reflexivo de las personas [...]” (Shablico Sandra, 2012, p. 101). Así, mediante la interacción, la maestra Gaby, alcanza la construcción simbólica del producto y crea el imaginario de la producción de su pensamiento que logra plasmar en el alumno. En este sentido:

La maestra les comenta sobre las cosas que suceden si llevan su cartel, mostrando dibujos, con la información y la manera de cómo se interesarían sus compañeros al mostrarlo.

Posteriormente les dice que van a elaborar su primer borrador en su libreta, de cómo quieren que quede su cartel, con los dibujos y letras, repasando algunas de las cosas que se pueden investigar sobre su animalito ¿Dónde vive?, ¿Qué hace?, ¿Qué come?, entre otras cosas (RO 05 P.05).

De acuerdo a lo anterior, la maestra desarrolla todo el proceso a través del cuestionamiento constante para ir focalizando el objetivo, donde el manejo de la metodología ha hecho posible el entendimiento a través del diálogo y la interacción maestra – alumno – objeto de conocimiento, hasta llegar al proceso de construcción, que es el momento en que el alumno materializa la descripción interactiva realizada durante la clase.

La estrategia que emplea la maestra Gaby para la producción de textos está enfocada a la intención pedagógica basada en el trabajo de la exposición. Así mismo, guía al alumno en esa construcción mediante un organizador de ideas potenciado mediante la palabra, cuya finalidad es que logre plasmar sus argumentos en un primer borrador de texto, destacando con ello, la práctica social

del lenguaje que mantiene presente entre sus saberes como profesional en la docencia.

De este modo, el rol docente puede concebirse como una guía que acompañan el proceso de aprendizaje, brindando la oportunidad para la búsqueda, la seguridad para investigar y el propósito para la creación de un ambiente que favorezca la adquisición de habilidades y conocimientos. Es perceptible, además, que la metodología implementada por la docente se apoya en la pedagogía de la pregunta como parte del conjunto que engloba a las metodologías activas. De ahí, que estas últimas “Son estrategias de enseñanza que el docente propone en el aula para involucrar al estudiante en su propio aprendizaje, que se lleva a cabo de forma constructiva para desarrollar competencias específicas y transversales que garantizan su formación integral” (Suniaga, 2019, párr. 17).

Las metodologías activas basadas en la construcción del aprendizaje van a tener al centro del proceso al estudiante, destacando algunas de las acciones emblemáticas, entre ellas: el cuestionamiento, la pregunta, el trabajo en equipo, la interpretación y vinculación con la realidad, la enseñanza humanista, ambientes cálidos y sensibles, la incorporación de tecnologías, todo lo anterior con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico. Dentro de estas metodologías activas, la maestra Gaby hace uso de la enseñanza basada en preguntas, la cual:

Estimula el pensamiento crítico y evalúa aprendizajes. Implica: identificar objetivos y preguntas que permitan mediar conocimiento o la capacidad reflexiva y de crítica de los estudiantes, determinar momentos claves para el desarrollo de preguntas medulares (Inicio, Desarrollo y Cierre), construcción de preguntas atendiendo al grado de interés, atención y autenticidad de problemas reales y finalmente algunas consideraciones adicionales: tiempo, redacción, lenguaje técnico, entre otras (Suniaga, 2019, párr. 26).

Reconociendo el rol docente enfocado en el desarrollo del aprendizaje puede advertirse que este no proviene solamente de las interacciones sociales y de la acción para la construcción, sino que también involucra a las herramientas, materiales y procesos. Por ello, estas herramientas que materializan los procesos cognitivos del individuo fueron reconocidos por Vygotsky, donde “destaca que no sólo la acción humana, sino las herramientas que la hacen posible. Entre estas herramientas se destacan las formas de comunicación, particularmente el habla, la lectura y la escritura” (Rodríguez, 1999, p. 486).

Con el reconocimiento de la forma de trabajo implica necesariamente atención y seguimiento para comprender la manera de como el alumno construye el aprendizaje, como lo menciona la maestra Gaby, “otra, ver los procesos que ya ellos utilizan, cada quien con los deditos van contando, alguien con su cabecita se queda pensando y te dice el número, entonces, ahí, están sus procesos” (RE 03 P. 3).

En este sentido, las herramientas no son materiales, sino cognitivas, de tal manera que el rol del docente se mantiene latente para reconocer el proceso que desarrolla el alumno. Dichos procesos que provienen de la teoría aportada por Piaget, entre ellos la asimilación y la acomodación.

Por consiguiente, la maestra Gaby reconoce en el niño referido, que intrínsecamente, desarrolla un proceso de asimilación en primera instancia, el cual tiene relación cuando el alumno comienza a contar con los recursos que tiene a su disposición, en este caso los dedos de las manos. El siguiente proceso, se vincula con la acomodación, lo cual se percibe cuando somete el proceso de pensamiento a la reflexión para poder externar el resultado de la operación numérica.

Entonces, el papel que juega la docente en el ámbito educativo es de suma importancia, sin embargo, este también es una construcción profesional que esta interiorizada desde los diversos procesos que configuran la identidad, la personalidad, la formación, las creencias, y las concepciones que han sido

impregnadas a ella en el transcurso de la vida profesional. Y precisamente a través de las concepciones que ha creado sobre la pedagogía, es como se manifiesta la forma de entender y comprender el rol que juega en el desarrollo de la autonomía profesional docente y de los educandos a quienes atiende.

Como se ha dicho, los recursos que utilizan los docentes, mantienen vínculos fuertes con los procesos de enseñanza y aprendizaje que forjaron su pensamiento, actitudes, valores y habilidades como docentes. Esta forma de concebir y concebirse dentro del ámbito educativo, abre perspectivas y posibilidades para el fomento de la autonomía. Lo anteriormente expuesto, se encuentra vinculado a la forma de desarrollar la práctica, al utilizar diversas metodologías localizadas en el catálogo de metodologías activas basadas en la teoría constructivista, es posible crear condiciones para mantener una postura abierta al aprendizaje. Ante todo, es reconocer que la autonomía profesional docente es una competencia y a la vez cualidad humana enfocada en el fomento de la libertad de pensamiento que necesariamente requiere para su desarrollo, habilidades sociales, implementación de metodologías activas, así como una pedagogía basada en los principios humanistas en los agentes socializadores de la acción educativa.

Finalmente, en “el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía” (Freire, 2004, p. 43).

## REFLEXIONES FINALES

Al llegar a este apartado, reconozco que la realidad es un constructo social que permite comprender el espacio socio cultural en el que se desarrolla la práctica docente. En este sentido, el presente no existe, si no se conoce el pasado. Las prácticas actuales, no pudieran ser comprendidas si no se reflexiona sobre los efectos espacio temporales, psicosociales, políticos, económicos y culturales en los que se construye el ser humano como docente en todas sus dimensiones.

Por ello, la delimitación teórica, admite reconocer que el proceso de investigación es una construcción teórico metodológica, que permite tener referentes respecto a diversos planteamientos que nacen de una voluntad por descubrir, interpretar y comprender una realidad social.

En ese mismo contexto, este proceso analítico reflexivo de la realidad, permitió crear diversos escenarios sobre las concepciones de los sujetos, que materializan a través de la práctica docente. Ahora bien, la palabra que conformó la categoría social proviene de la metodología cualitativa e interpretativa, cuyos instrumentos basados en técnicas de observación participante y entrevista a profundidad, me permitieron extraer del pensamiento de las protagonistas, los saberes, experiencias, creencias, recuerdos y concepciones que giran en torno a la construcción de la autonomía profesional y su efecto en el desarrollo de aprendizajes autónomos.

Por su parte, los sujetos son seres históricos que en su esencia tienen presente la formación disciplinaria, esta a su vez tiene influencia en la práctica, como producto de la construcción de experiencias, saberes, creencias y concepciones que forman parte del proceso de edificación de la autonomía profesional.

La formación de los sujetos está estrechamente vinculada con la historia que revoca la memoria activa en el presente, misma, que resurge por medio del diálogo que evoca la investigación para reconocer la influencia de la escolaridad en sus

diferentes niveles, principalmente en la etapa de la formación normal, donde las experiencias de ambas docentes aportan elementos significativos para comprender la historia desde su propia mirada, enfocada en el desarrollo de la profesión docente.

Así, una Infancia pobre, pero feliz, encierra un gran significado, que desvela el sentimiento y las emociones que ocasiona el recuento de los acontecimientos de la infancia, que fueron forjando el carácter, la identidad y la autonomía que comenzó a aparecer más por necesidad que por construcción racional. Para este fin, asumir la responsabilidad y comenzar a tomar decisiones para enfrentar los retos que enmarcan los diversos procesos formativos, fueron construyendo primicias en la construcción de la autonomía profesional docente.

El transcurso de la vida en medio de las instituciones, desde la primera que corresponde a la familia, ambas docentes se enfrentan a los retos y desafíos que representa la vida social en ambientes diversos. En primera instancia a la maestra Anel en un ambiente precario, se le delegaron responsabilidades relativos al trabajo familiar, desde la primera infancia, lo cual apuntaló sustantivamente el interés por formarse para el logro de su propósito, construido paulatinamente en el intercambio de experiencias.

La reconstrucción de la memoria, permite reconocer la época y los cruces sociales, políticos, económicos, culturales y educativos que provocan asimetrías en el ejercicio del poder dentro del espacio social y educativo. De este espacio provienen los pensamientos del mundo pasado que comparten las maestras, me refiero a la construcción de la disciplina basada en el castigo, como instrumento de poder y control de los procesos formativos correspondientes a la educación básica de su época.

Entonces, al llevar a cabo el análisis circunstancial de los momentos socio históricos de las protagonistas, se evidencía que las configuraciones provistas a través de la

institucionalidad hacen eco en la forma de asimilar la realidad. Se comprende entonces que, en el tránsito de la presencia de los sujetos en el espacio social, asumieron el rol y las imposiciones de la institución familiar; el trabajo, las responsabilidades, el castigo, la opresión, el servilismo, la movilidad, y diversas restricciones. Aunado a lo anterior, también influyó el ejemplo de los diversos actores de la docencia, que involucraron su presencia en el espacio escolar. Todo lo anterior sostenido, privilegió el sentido que atribuyen al presente del ser social que las docentes muestran en su ambiente de trabajo.

Así, la conciencia gira en torno a la construcción de la autonomía, misma que no nace de manera aislada, sino que se construye en las posibilidades interactivas sociales, donde, existe precisamente el conocimiento de estos dos entes, el ello y el yo, en la lucha constante por objetivar el pensamiento y resaltar la voluntad por encontrar el sentido de las acciones que provocan la acción del individuo.

De este modo, las experiencias de las docentes como sujetos de esta investigación, han permeado en la conciencia, en la forma de entender su práctica, en la forma de comprender que fueron la luz que abrió la posibilidad de contrastar la experiencia, los saberes, las concepciones que se tienen de la práctica docente con respecto a la construcción del aprendizaje autónomo desde su perspectiva.

Por ello, ante metodologías constructivistas, relacionadas a la época de formación, hay un cambio radical en la forma de concebir al aprendizaje y a la enseñanza. Sin embargo, en los traslapes de inducción de nuevos modelos o metodologías prevalecen las anteriores como un modo de sedimentación de los modelos bajo los cuales las docentes aprendieron. Debido a esto, los cambios se producen de manera paulatina influenciados a la vez por los procesos formativos que se llevan a cabo de manera reciproca en la acción de la práctica docente.

Como se ha podido evidenciar en los apartados concernientes a esta categoría analítica dentro de la investigación; las metodologías activas que promovieron las

docentes tuvieron la finalidad de que los estudiantes paulatinamente construyeran cualidades esenciales para la participación activa y el aprendizaje autónomo. Lo anterior, es posible vislumbrar a través de la promoción del trabajo colaborativo, el apoyo entre pares, además del dialogo como instrumento generador de conocimiento. En este contexto, el desarrollo de habilidades sociales, promovieron la participación democrática, la solidaridad, la empatía, la cooperación, la negociación, el autocontrol para la modulación de la expresión emocional en actividades que involucraron las interacciones en el aula durante su proceso formativo en una Escuela Normal.

La autonomía profesional, representó para las protagonistas, un proceso constructivo dialéctico que se nutrió de las experiencias vividas y necesidades formativas, durante diversos acontecimientos en la Escuela Normal, donde el trabajo colaborativo o redes de apoyo entre pares resulto fundamental durante este periodo. Estos procesos quedaron sedimentados en la dinámica de trabajo que permeó la práctica docente de los sujetos de estudio, pues, en extractos de su pensamiento prevalecen los recuerdos nítidos de la forma de integrarse al trabajo en este espacio formativo que representó para ellas la oportunidad para desarrollarse como profesionales de la educación.

Es en este espacio socioeducativo cultural, refiriendo a la EN, se manifiestan los efectos de los procesos formativos de la personalidad en construcción de los estudiantes que dieron sentido y significado a la permanencia en dicho espacio, como nexo entre experiencias, saberes conocimientos, actitudes, valores, creencias, hábitos, resistencias, procesos de negociación, políticas educativas, niveles socio económicos y fines educativos. Todos estos factores permitieron la posibilidad de continuar con el propósito ser maestras y descubrir el sentido de la autonomía, como un proceso socio formativo que contribuye al desarrollo de la autonomía profesional.

Se reconoce la acción indisociable del efecto de la enseñanza y el aprendizaje, como la dupla que promueve la asimilación y la acomodación de la estructura cognitiva de los alumnos. Por consiguiente, la forma de presentarse en el aula les ha permitido diversificar la pedagogía que mantienen presente por medio del rol docente enfocado en la mediación del aprendizaje y la comunicación que se logra establecer a través del diálogo.

Es así como, en el transcurso de la adquisición de valores, estos se reflejan en la forma del trato hacia el otro, en la intencionalidad que pretende alcanzar para que, de las experiencias vividas en su paso por el sistema escolarizado, se reviertan y conviertan en nuevas oportunidades para el aprendizaje. Es hacer del aprendizaje experiencial, una reconfiguración de los esquemas que fueron forjados en la infancia para reconocerse como individuo que mediante su acción docente permite entenderse y entender al otro para incentivarlo a desarrollar sus potencialidades.

Lo anterior, tiene fundamento en la forma de entender la realidad, para reconstruirla mediante la responsabilidad que fue impregnado mediante el reto y el desafío a las situaciones relacionadas a la movilidad y a la integración a los diferentes grupos

Es así como, esta investigación permite reconocer algunos indicios en alumnos que se van construyendo en la autonomía como parte de la acción docente de las protagonistas de la investigación, pudiendo analizar y reflexionar que la acción docente induce a la autorregulación del aprendizaje y potencialidades que permiten reconocer a un aprendiz autónomo.

Hasta aquí, en el análisis de lo planteado, es posible vislumbrar que la construcción de la autonomía profesional representa un reto formativo orientado sobre las bases de las competencias profesionales, convertidas en experiencias y saberes construidos en el lapso de la vida. Así mismo, en el trance de los acontecimientos evidenciados, tanto, la maestra Anel, como la maestra Gaby, vivieron las interacciones con los diferentes agentes socializadores que permiten apreciar

vínculos palpables que ayudan a comprender el alcance del proceso colectivo que las ha configurado como profesionales de la educación en la toma de decisiones, para guiar y orientar su práctica hacia el desarrollo de aprendizajes autónomos.

A su vez, se reconoce que la autonomía profesional aun en desarrollo, se encuentra limitada por la legitimación de la educación en cuanto a los programas de estudio, los acuerdos, las leyes y reglamentos que mantienen a la profesión en la homogenización de todos los actores que se encuentran inmersos en el medio socioeducativo.

Así mismo, en el trayecto de los diferentes capítulos estructurados mediante los apartados que los constituyen, se crea el vínculo entre los propósitos de la investigación y lo apreciado en cada uno de ellos, los cuales, permitieron acercarme a la comprensión basada en el contraste reflexivo de las tres categorías; la social, la teórica y la del interprete.

En este sentido, la relación entre lo evidenciado en los diferentes apartados y los objetivos de la investigación, permiten comprender que la autonomía profesional representa un proceso constructivo social permanente que involucra a los diferentes agentes que aportaron experiencias, saberes, actitudes y valores, para la construcción a su vez de principios y valores individuales en un marco de relaciones situada en el contexto social, cultural, económico, temporal y plural de la conexión colectiva que les correspondió.

De esta racionalidad emerge la trascendencia del profesional autónomo, como vínculos sociocognitivos conductores y transmisores hacia las nuevas generaciones, representadas en el sentido, significado y concepciones que se tienen sobre la enseñanza.

De acuerdo a lo anterior, dicha construcción profesional autónoma, se vio justificada en el traslape del sentido de responsabilidad y reflexión crítica para continuar con el

proceso formativo en el nivel de posgrado por parte de cada una de las mentoras de este proceso. Lo cual plantea la reflexión sobre el interés hacia procesos de formación críticos y reflexivos que les permitió incorporar y agregar nuevas experiencias a su práctica pedagógica.

En relación con la influencia de esta hacia los aprendizajes autónomos, la comprensión del sentido de la enseñanza dentro de la categoría de teorías constructivistas, permea en la intencionalidad de las acciones permisibles de la libertad dialógica entre pares de alumnos, el trabajo colaborativo, el interés por la formación humanista que representa la sana convivencia y la responsabilidad que implica el interés por aprender de manera voluntaria, es decir, facilitadora de los aprendizajes autónomos acordes a los medios que tienen a su alcance.

Del proceso de investigación y con base en las aportaciones realizadas por las protagonistas de indagación, la interpretación de lo dicho y lo hecho por cada una de ellas y el contraste exhaustivo llevado a cabo mediante el análisis y reflexión me permito plantear la siguiente tesis:

La autonomía profesional docente no proviene únicamente de una facultad otorgada por algún organismo o institución, sino que es un constructo socio formativo en permanente transformación. Su desarrollo, es producto de las adherencias experienciales, actitudinales, éticas, cognitivas, reflexivas y valores, aprehendidos en el trayecto de las relaciones y decisiones tomadas con los diferentes agentes que coincidieron en el espacio físico, social y temporal.

En esta construcción, destacan los sentidos y significados hilvanados por el conocimiento, la acción y la determinación que movilizó el interés por aprender, enseñar y reaprender en el campo de la docencia.

La autonomía profesional docente, se distingue por el sentido de transferencia para encauzar su misión hacia la construcción de sujetos críticos de su propia realidad,

reflexivos de sus capacidades, conocedores de sus límites y constructores de posibilidades de desarrollo en lo moral, actitudinal y cognitivo, logrando con ello, la edificación de capacidades humanas con sentido de transformación en lo individual y colectivo.

Es así como una de las vertientes conceptuales de la autonomía profesional docente, se manifiesta como la forma interiorizada que se construye por medio de las diversas interrelaciones que proveen de sentido e interés para capitalizar acciones desprendidas de las metodologías activas, las cuales promueven la movilidad de saberes, conocimientos, actitudes y valores enfocados al desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras e inéditas, a la vez, enfocadas en la promoción de la iniciativa, la curiosidad, el descubrimiento y logro de aprendizajes.

De la tesis planteada, surge la importancia de la presente investigación, al abrir una mirada sobre cómo, se construye la profesionalidad docente y su avance hacia la construcción de la autonomía profesional. De este modo ha sido evidenciada la forma en que la preparación académica fue considerada por ambas docentes, como el eje articulador para intervenir en su formación pedagógica mediante los diversos mecanismos que permitieron su permanencia en una Escuela Normal. Lo anterior, representó para ellas la oportunidad de apropiarse de elementos significativos para el ejercicio de la práctica docente, teniendo presentes los principios que rigen los valores éticos en la constitución de su ser como ente social educativo.

Es posible entonces, reconocer la influencia de su hacer docente basado en las acciones que desarrollan en el ambiente escolar mediante el rescate de saberes, experiencias y concepciones que pasan a formar parte de la construcción recíproca de aprendizajes bajo su particular forma de entender a la educación y lo que de ella emana con motivo de la alternancia teórica y práctica de la formación profesional.

Sin embargo, en las imágenes presentadas y palabras que articularon el pensamiento de cada una de las maestras, es palpable el vacío que pudiera

albergar la prolongación de una nueva exploración, en pro de continuar con la comprensión del sentido que se le atribuye a la autonomía profesional y su relación con la promoción de aprendizajes autónomos.

Dichos vacíos se ven objetivados por las reflexiones que giran en torno las preguntas que no se alcanzaron a debatir en el acto dialógico que implica la investigación. Es decir, sería interesante continuar con el sentido que le atribuyen ambas docentes a la reflexión crítica sobre su práctica, una vez que han avanzado en el proceso formativo de posgrado. También sería interesante evidenciar si las concepciones sobre los ejes articuladores de esta investigación como lo fueron la enseñanza, el aprendizaje, los aprendizajes autónomos y la autonomía profesional cambian de sentido y significado al alcanzar un nuevo proceso formativo. A la vez, llega la reflexión sobre las nuevas conceptualizaciones teóricas y el impacto en la práctica docente que se enfocan en la promoción de la una educación emancipadora que es facultativa de la autonomía profesional docente, ante la entrada de un nuevo modelo educativo llamado la “Nueva Escuela Mexicana”.



## REFERENCIAS

Aguilar G. F., Joaqui R. D., Bolaños V. R., Moreno G. J., Mena Z. A., Baldeón R. J., Higuera A. E., Villamar M. J, López M. L. y Avilés S. M. (2020) Filosofía de la innovación y de la tecnología educativa. Tomo I. Universidad Politécnica Salesiana. Quito Ecuador.

Alaníz, H. C. (2020) “¿Hacia el fin de la profesión docente?” En C. Alaníz Hernández, M. A. Olivo Pérez y L. R. García (Coord.) Problemas y retos de la formación docente. México: UPN. Págs. 35-59.

Albornoz, Y. (2009) Emoción, música y aprendizaje significativo, Educere, vol. 13, núm. 44, enero-marzo, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. pp. 67-73

Ameigeiras, A. R. (2006) “El abordaje etnográfico en investigación social” 107-151 En Irene Vasilachis de Gialdino Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa

Anzaldúa A. R. E. y Ramírez G. B. (2010) Sujeto, autonomía y formación. TRAMAS 33 • UAM-X • MÉXICO • PP. 113-130.

Arauco M. E., Tolentino Q., H., y Mandujano P. K., (2021). Aprendizaje autónomo en la educación de jóvenes y adultos. 593 digital Publisher CEIT, 6(5-1), 31-43.

Arboccó H. M. (2010) Aportes de Jean Piaget a la teoría del conocimiento infantil. UNIFE Tema. Psico. 6 (1)

Arbesú G. M. I. y Reyes H. L. (2015) La eficacia docente: Representaciones Sociales de estudiantes universitarios. Observar 2015, 9, p. 37-57 ISSN: 1988 - 5105

Arriaga R. J. C. P., Ortega S. M. G. Meza R. G., Huichán O. F., Juárez M. E., Rodríguez C. A. y Cruz M. S. E. (2006) Análisis conceptual del aprendizaje observacional y la imitación. Revista Latinoamericana de Psicología, volumen 38, N°. 1 pp. 87 – 102. UNAM, México.

Balzer C. (2002) El sentido del diálogo en Hans Georg Gadamer, “Texto de la ponencia inaugural de las jornadas “Literatura Estética, Teología” UCA, Buenos Aires, mayo de 2002.

Barroso J. (2005) Liderazgo y autonomía de los centros educativos. En: Revista Española de Pedagogía. Año. LXIII, No. 232. Pp. 423 – 442. España.

Barbizet J. (1969) La memoria y el olvido. Fundamentos de Psicología. Universidad Privada del Norte.

Bazán, D. y González L. (2007) Autonomía profesional y reflexión del docente: Una resignificación desde la mirada crítica. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Núm. 11., pp. 69 – 90. Concepción. Chile.

Berger P. y Luckman T. (1986) La construcción social de la realidad (Cap. III) Buenos Aires: Amorrortu.

Bermello M. M. P., Arteaga P. N. M., Navia S. N. C., Rezabala C. Y. M. (2023) La pedagogía del amor y la ternura para la humanización de la práctica educativa. Revista electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas artes. Año. VI. Vol. VI. Santa Ana de Coro. Venezuela.

Bert V. J., Naranjo B. I. y Rodríguez M. A. (2020) Las redes de apoyo en el contexto educativo escolar, familiar y comunitario: debate imprescindible para las prácticas educativas inclusivas. Revista Ciencia y Tecnología, Ct No. 27.

Bertely B. M. (2000) “Investigación Etnográfica en escuelas y salones de clases: la entrada al campo” pp.43-62. En Ibid. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós

Bourdieu P., Chamboredón J. C. y Passeron J. C. (2002) El oficio del sociólogo 1ra. Ed.- Buenos Aires. Siglo XXI Editores, Argentina.

Bourdieu P. (1989). “Algunas propiedades de los campos” en Sociología y cultura, México: Grijalbo, pp. 135-142.

Briceño E. M. T. (2009). El uso del error en los ambientes de aprendizaje: Una visión transdisciplinaria. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, (14),9-28

Cantero M. A. (2021) La voluntad como creadora de la persona responsable en el pensamiento de Hannah Arendt. Enfoques, vol. XXXIII, núm. 2, pp. 59-86. Argentina.

Capdevielle, J. M. y Freire, M. L. (2013) El concepto de lucha en la sociología de Bourdieu. Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. II, núm. 140, pp. 111-124 Universidad de Costa Rica San José, Costa Rica

Carrillo M. P. (2010). Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. Segunda parte: Sistemas de memoria de largo plazo: Memoria episódica, sistemas de memoria no declarativa y memoria de trabajo. *Salud mental*, 33(2), 197-205.

Casadiago R. O. C. y Seijas G. O A. Procedimientos metodológicos utilizados por los docentes en la aplicación de estrategias de enseñanza de la matemática. *Revista de Ciencias de la Educación* Vol. 30, No. 55, pp. 320 – 333.

Castañeda O. (s.f) Reinventado el ahora: De lo rural a lo urbano. *Revista de educación & Pensamiento*. Colegio hispanoamericano

Castañeda R. I. G. (2008) El aprendizaje a través de la mirada de diferentes autores. *Ethos Educativo* no. 41.

Carrasco A. A. (2014) Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria. Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVI, núm. 143. UNAM. México.

Castoriadis C. (1975) *La institución imaginaria de la sociedad*, Editorial C. Carretero.

Castro P. M. y Morales R. M. E. (2015) Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica Educare*, Vol. 19, núm. 3, pp. 138 – 170. Costa Rica

Cazden C. (1991) El discurso en el aula (626 – 665)

Cervantes L. M. J., Llanes C. A., Peña M. A. A. y Cruz C. J. (2020) Estrategias para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, vol. 25, núm. 90, pp. 579 – 594. Universidad de Zulia.

Chica C. F. A. (2010) Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, Núm. 6, pp. 167 – 195. Bogotá Colombia.

Cisternas L. T. y Lobos G. A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 37-53.

Contreras A. F. (2017) El otro cuya palabra puede transformarme. El papel de la alteridad en la hermenéutica de Gadamer. *Eidos*, Núm. 28, pp. 128 – 156. Colombia.

Contreras I. N. M. (2014) La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI, XXIV Congreso Internacional ASELE. Copysan. ISBN -IO-84-617-1475-X

Corbetta, P. (2007) La lógica de la investigación social (3-30) En Metodología y técnicas de la investigación social. España: Mc Graw Hill.

Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes. Estudio de caso en Danza en una universidad mexicana. Páginas de Educación, 13(2), 59-79. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172>

Crispín B. M. L. (2011) Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia. Universidad Iberoamericana. México.

De la Maza, L. M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 46(1-2), 122-138.

Delors (1994) "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Delory M. C. (2014). "*Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y autobiografía*" en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 62, pp. 695-710.

Delval J. (2006) Hacia una escuela ciudadana. Madrid. Morata.

Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura del País Vasco. (2016). Decreto N°. 237/2015. Currículo de Educación Infantil. Publicado en el Boletín Oficial del País Vasco N° 142, del 22 de diciembre de 2015, País Vasco.

Dewey J. (1920) Democracia y educación, una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata, Madrid. España.

Díaz B. A. (1994) Una polémica en relación al examen. Revista Iberoamericana de Educación No.5 Calidad de la educación. Universidad Autónoma de México. México.

Díaz B. A. F. (2006) Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Mc Graw Hill. México D.F.

DOF: 08/09/1975. Acuerdo número 11298 relativo a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios de Educación Normal para toda la República. SEGOB, SEP.

Domingo A. (2021) La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Zona Próxima, núm. 34, pp. 3 – 21. Universidad de Barcelona, España.

Domínguez M. M. C. (2019) La cibercultura como herramienta para Edificar Mundos Contemporáneos, Reales y Virtuales. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo. INDITEC, C.A. Revista Cientific. Vol. 3 No. 10., Pp. 317 – 329. Trujillo, Colombia.

Duarte C. J. M. (2022) Los clubes escolares como una propuesta de autonomía curricular para la formación integral en México. Innovación Educativa vol. 23. Núm. 91. CONACyT, México.

Duque L. A. M. (2009). El sentido de la práctica pedagógica y los factores que la afectan. *Plumilla Educativa*, 6(1), pp. 144–156.

Durán D. (2014) Aprender. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando. Ediciones Universidad Salamanca. Teor. Educ. 27, 2015, pp. 257 – 269

Echavarría G. C. V. (2003) La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol.1, núm.2, Manizales Colombia.

Etzioni A. (1993). “Racionalidad y Racionalidad y felicidad: el dilema felicidad: el dilema de la organización”, “”, “Control y jefatura de la organización” en Organizaciones Modernas. México. UTEHA. pp. 1México. UTEHA. pp. 1--8 y 1048 y 104-121.

Fandiño B. Y. (2014) La otredad y la discriminación de géneros. ADVOCATUS, VOLUMEN 11, no. 23: 49 – 57. Universidad Libre Seccional, Barranquilla, Colombia.

Fernández E. C. E. (2016) Mediación docente: Una mirada desde Paulo Freire. Fides Et Ratio- Volumen 12. Ecuador.

Ferry, G. (1990) “La tarea de formarse” en El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica Paidós Mexicana.

Figueroa C. Y. V. y Figueroa C. M. (2019) Juego libre en sectores para promover autonomía en niños de cuatro años. UCV-HACER. Revista de Investigación y Cultura, vol. 8, núm. 3, pp. 17-27

Flanders N. (1977) Investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de la interacción verbal de la clase. 483- 544.

Flores F. A. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. Educ. Educ. Vol. 18 No. 3, pp. 411-431.

Freire P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Ediciones la aurora, Buenos Aires, Argentina.

Freire P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36a. Ed.). México: siglo XXI.

Freire, P. (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores Buenos Aires Argentina, 160 ISBN 987-1105-12-6

Freire P. (2012) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores, Ciudad de México

Fuster, D. (2019) *Investigación cualitativa; Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*. Lima Perú. Pp. 202 – 229.

Gallego M. L. M. (2010) *De la racionalidad técnica a la racionalidad crítica*. Revista Paca, (2), 106–118.

Galván C. A. P. y Siado R. E. (2022) *Educación tradicional: Un modelo de enseñanza centrado en el estudiante*. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología. Año. VII. Vol. VII. No. 12. Santa Ana del Coro Venezuela.

García R, J. Á. (2011). *Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 11(3),1-24

Gleason R. M. A. y Rubio E. J. (2020) *Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente*. Revista educación, col. 44, núm. 2. Pp. 1-33. Costa Rica.

Granados M. C. (2017) *La formación de docentes en las Normales Rurales: El caso de la Normal del Mexe, Hgo.* Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE. San Luis Potosí.

Gros B. y Contreras D. (2006) *La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas*. Revista iberoamericana de Educación N. 42, pp. 103 – 125. Barcelona, España.

Guber, R. (2004) "El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "A dónde y con quienes" Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo" pp. 83-119. En *Ibid. El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós

Gutiérrez E. P. y Castro R. M. P. (2018) *El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa. Experiencia docente en una*

Escuela de Extremadura. Revista de Investigación en Educación. Pp. 78 – 92. Universidad de Extremadura.

Gutiérrez M. R. (2014) La vida cotidiana en la Escuela Normal Rural de Salaces, Chihuahua. En J.A. Trujillo Olguín (coord.) Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua (pp. 37 – 66) Chihuahua. México. Doble Hélice Ediciones.

Halliday M. A. K. (1982) El lenguaje como semiótica social, Fondo de cultura económica de Argentina, Buenos Aires.

Hernández M. D. C. (2012) Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. enunciación Vol. 17 No. 1/ enero-junio de 2012 Bogotá, Colombia/ ISSN 0122-6339/ pp. 40-54

Honore B. (1980) Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Narcea, S.A. Ediciones Madrid. España.

Huarachi C. M. E. (s.n) El docente como profesional autónomo y reflexivo. Educación Año. XII. No. 1.

Huerta C. V. (2015) Aprender a enseñar en Durán, Revista Internacional para la justicia social. 4(2), 239-240.

Iriarte D. F., Núñez R., Gallego, J. M. y Suárez J. R. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. Psicología desde el Caribe, (22),84-109.

Jiménez M. M. (2015). Modelo para la implementación de la tutoría entre pares. Atenas, 3(31),23-31

Justel N. Díaz A. Castro V. Castro C. y Rubinstein W. (2016) Efecto de la música sobre la memoria emocional verbal. Anuario de Investigaciones XXI.

Kaës, R. (1996) “Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones” en La institución y las instituciones. Buenos Aires, Paidós. Pp. 15-32.

Kamii, C. (1980) La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget, Universidad Illinois, Chicago USA.

Kant I. (1999) Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Barcelona: Ariel.

Ladino C. D. F., Bejarano A. B. P., Martínez C. O. Cabrera F. D. F. (2018) Diseño de aprendizaje a partir de las posibilidades de las ecologías de aprendizaje en

educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 53, pp. 35-52. Colombia.

Latapí S. P. (2003) ¿Cómo aprenden los maestros? Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Cuadernos de discusión 6. SEP. México. D.F.

León A. P. y Barrera X. M. (s.f.) *La autonomía como finalidad de la educación, implicaciones de la teoría de Piaget*, Constance Kamii, Universidad de Illinois, Chicago.

López C. M. (2008) Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6. Núm. 2. Pp. 200 – 211. Madrid. España.

López G. E. (2016) En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20. Núm. 1. Universidad de Granada, España.

Lucio, G. R. (2018) “Paradigmas de formación docente, plataforma para repensar la formación” En R. *La formación docente: horizontes y rutas de innovación*. CLACSO Págs. 287 – 302.

Luna J. (2015) Sobre el concepto de Historicidad desde una fenomenología histórica. *Historiografías*. Pp. 49 – 64. Barcelona España.

Luna M. A. (2017) Ethos profesional y prácticas docentes en torno a la convivencia en la escuela primaria en el marco del Modelo Educativo 2016. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) San Luis Potosí 2017.

Luri, G. (2015). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Barcelona: CEAC.

Marcelo G. C. (2009) La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 15-42 Universidad Santo Tomás

Marina, J.A.; Pellicer, C.; Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. España: Ministerio de Educación.

Marquisio A. R. (2017). El ideal de autonomía moral. *Revista de la Facultad de Derecho*, (43), 53-95. <https://doi.org/10.22187/rfd2017n2a4>

Martinic S. y Villalta Marco (2013) La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos* Vol. XXXVII, Núm. 147. INSUE UNAM.

Martínez M. P., Armengol A. C. y Muñoz M. J. L. (2019) Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 18. No. 36, pp. 55 – 74 Barcelona, España.

Medina D. J. Ortiz M. y Bruzual R. (2006) Teoría, enfoques y métodos en la enseñanza inicial de la escritura. *Synergies Venezuela*. No. 2. Pp. 284 – 305.

Mena M. J. J. y García R. M. L. (2013) El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente. *Tendencias pedagógicas* No. 22

Menacho L. L. A. (2021) Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria *Praxis Educativa (Arg)*, vol. 25, núm. 3, 1-16, 2021 Universidad Nacional de La Pampa.

Mendoza M. J. M. (2021) Estrategia metodológica para el aprendizaje de la lectura comprensiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. Pp. 77 – 92.

Mercado M. A y Zaragoza C. L. (2011) La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman *Espacios Públicos*, vol. 14, núm. 31, mayo-agosto, pp. 158-175 Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México

Milner, B., Corkin, S., y Teuber, H. L. (1968) Further analysis of the jippocampl amnesic syndrome: 14 year follow-up study oh HM. *Neuropsychologia*, 6(3), 215 – 2344.

Mireles V. O. y Santos H. J. A. (2023) Formación multidisciplinaria para la docencia: diseño, prácticas y alcances de un programa de posgrado. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 92. Núm. 1., pp. 137 – 152. Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Moliní F. F. y Sánchez G. D. (2019) Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU, Revista de docencia Universitaria*. Vol. 12 (1) pp. 211- 227. Universidad Autónoma de Madrid. España

Monroy D. F. y Mercado B. R. (2021) Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana. *Subsistema de Educación Normal*. Ciudad de México.

Monter V. P. (2015), *El movimiento de Estudiantes No Aceptados: La resistencia, respuesta y alternativa de la juventud al embate por la exclusión de la educación*,

en La Izquierda Socialista CMI, Vocero marxista de los trabajadores de la juventud No. 36, junio de 2015.

Moreno P. M. (2016) Nueva Esparta: ¿Una sociedad matriarcal? Un estudio cualitativo desde el enfoque interpretativo. SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente, vol. 28, núm. 3, pp. 601-607.

Moya A. L., Herrero N., Bernal M.C. (2010). Bases neuronales de la empatía. Revista de neurología, 50(2), 89-100.

Muñoz G. V. y De Pedro S. F. (2005) Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. Revista Complutense de Educación. Vol. 16 Núm. 1, pp. 107 – 124.

Muñoz Z. A. P. y Chaves C. L. (2013) La empatía ¿Un concepto unívoco? Katharsis—ISSN 0124-7816, No. 16, pp. 123-143—julio-diciembre de 2013, Envigado, Colombia

Murrieta O. R., Galindo R. M. L. G., León J. J. A. (2014) Hábitos de estudio en alumnos normalistas y su incidencia en el rendimiento académico. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa. No. 2

Negrete A. T. d. J., (2011), El carácter táctico de la intervención educativa. Ponencia presentada en el VI Encuentro de Investigación Educativa.

Noro J. E. (2005) Autonomía o heteronomía: Educación y misión de la escuela, Revista de educación. Universidad Católica Santa Fe.

Oliva A. J. E. (2017) El concepto de capital cultural como categoría de análisis de la producción cultural. Revista Análisis Vol. 50. No. 53 Bogotá Colombia. Pp. 337 – 353.

Orem, R.C. (1971). *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

Ortega D. C., Hernández P. A. y Ponce M. O. M. (2017) Causas que propician el aprendizaje superficial: de la reflexión a la práctica docente, Universidad de Amecameca, México Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) San Luis Potosí. Consultado: 29/05/2023

Ortiz, M., & Parra, A. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 7(17),39-64.

Padilla, T., (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, (154),85-93.

Paredes D. J. D. y Sanabria B. W. M. (2015) Ambientes de aprendizaje o ambientes educativos “una reflexión ineludible” *Revista de investigaciones UCM*, 15 (25) 144-158.

Patiño G. (2016) El estado del arte en investigación ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación de nuevos sentidos? 165-179 En *Revista folios*. Núm.44. Bogotá: UPN

Pedraza A. P., Salazar C. P., Robayo A., Robayo M. E. A. (2017) Familia y escuela: dos contextos comprometidos con la formación en el ciclo III de la Educación Básica. *Revista Análisis*, Vol. 49, núm. 91, pp. 301, - 314. Universidad Santo Tomás.

Peñafiel P. E. y Serrano G. C. (2010) *Habilidades sociales*. Pulso no. 33. Pp. 6-44. Editex. Madrid. España

Pérez C. L. B. (2013) El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Universidad don Bosco*, año 7. No. 11, pp. 45 – 62.

Piaget, J. y Hellert, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Pico M. M. E. y Salazar H. M. (2008) El trabajo infantil como práctica de crianza: Contexto de una plaza de mercado. *Hacia la promoción de la Salud*, Volumen 13, enero – diciembre de 2008, Manizales Colombia. págs.95-120.

Pulido. Ochoa Roberto I (s/f) “Overoles azules”. *Correo del Maestro*. (261) págs. 30-31

Quecedo R. y Castaño C. (2002) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Psico didáctica*, núm. 14, 2002, pp. 5 – 39. Vitoria -Gazteis, España.

Ríos M. D. (2004) Rasgos de la personalidad de profesores innovadores, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* Vol. XXXIV, núm. 2. Pp. 95 – 112.

Ricoy L. C. (2006) Contribución sobre los paradigmas de investigación Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil

Rodríguez A. W. C. (1999) El legado de Vygotsky y de Piaget a la educación. Revista Latinoamericana de psicología, Volumen 31 – N°3. Pp. 477 – 489. Puerto Rico.

Rodríguez, J.L, Rodríguez, R.E. y Fuerte, L. (2021). Habilidades blandas y el desempeño docente en el nivel superior de la educación. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1038.

Rodríguez P. A. (2007) Principales modelos de socialización familiar. Foro de Educación, no. 9, 2007, pp. 91-97

Rojas A. C. E. (2011) Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. Revista Humanidades, Vol. 1. Pp. 1- 22 / ISSN: 2215 – 3934, Costa Rica.

Romero V. C. y Yurén C. M. T. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (49),22-29

Ros M. y Grad M. H. (1991) “El significado del valor trabajo relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. Aprendizaje, Revista de Psicología Social. 6 (2). Pp. 181 – 208.

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. Foro de Educación, 11(15), pp. 103-124.

Sánchez E. y Corral F. (2021) Educar para la justicia: una apuesta desde el análisis interseccional para estudiantes de grupos privilegiados. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. LI, núm. 3 pp. 97 – 124. Universidad Iberoamericana, Cd. Mx.

Sánchez, O H., Méndez X C., Garbar. (2009) La promoción de la curiosidad de los estudiantes para participar en un programa 86 preventivo. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud / Annuary of Clinical and Health Psychology, 5.

Sánchez P. R. (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. En revista Perfiles Educativos Núm. 61 Jul-Sep. México.

Sánchez R. N. (2019) Alteridad y vocación: una apuesta para mejorar los procesos de enseñanza en la primera infancia.

Santiago G. R. y Fonseca B. C. D. (2016) Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. EDETANIA 50, 191-208, ISSN: 0214-8560. México.

Santillana A. A. (2005) El poder y sus expresiones. Andamios. Año 1, número 2. Universidad Autónoma de México. México. Pp. 227 – 239

Sautú, R. et.al. (2005) “Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología” 29-66 En Manual de metodología. Argentina: CLACSO

SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. México: ISBN.

Sepúlveda R. M. G., (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. Revista de Psicología, 12(1),27-35

Shablico S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. Cuadernos de Investigación Educativa, 3(18),99-121

Shön D. A. (1998) El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Temas de Educación. Paidós. Barcelona.

Simarra, O. R. y Cuartas López Liliam. (2017) Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. Hexágono Pedagógico Vol. 8 N°. 1 Corporación Universitaria Rafael Núñez. ISSN: 2145-888X <https://doi.org/10.22519/2145888X.1081>

Sotos S. M. A. (2001) Las preguntas en el aula, en Análisis de la interacción educativa. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, ISSN-e 2171-9098, ISSN 0214-4824, N°. 16, 2001, págs. 259-272

Sotomayor C. S. y Chaparro S. R. (2022). El conflicto cognitivo y su implicación en el aprendizaje: una Cartografía Conceptual. En A. Escudero-Nahón & R. Palacios-Díaz (Coords.), Métodos y proyectos transdigitales (pp. 126–140). Editorial Transdigital.

Suniaga A. (2019) Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. Revista Internacional Docentes 2.0 Tecnológica – Educativa. Vol. 19, Edición No. 1

Tapia J. J., Sánchez O. A. y Vidal S. C. (2020) Estilos de aprendizaje e intención de uso de videos académicos de YouTube, en el contexto universitario Chileno. Formación Universitaria Vol. 13(1), 3-12.

Taylor S. R. y R. Bogdan (1992) "La entrevista a profundidad" pp.100-132 En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós

Taylor y R. Bogdan (1987) "Metodología cualitativa" pp.19-22 En Introducción a los métodos cualitativos de investigación" Paidós, Barcelona.

Taylor, S. R. y Bogdan R. (1992) "La observación participante. Preparación del trabajo de campo" y "Observación participante en el campo" 31-99. En Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.

Terigi F. (2010) Sujetos de la educación 1a. Ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Torres R. A. A., Sánchez C. E. R. y Moreno L. E. R. (2020). La implicación del investigador en las ciencias sociales y el campo educativo. *Revista Conrado*, 16(74), 72-78.

Tünnerman, C. (2008). Modelos Educativos y Académicos. Editorial Hispamer.

Vasilachis D. G. I. (1987) "El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría", *Revista Estudios Sociológicos*, Vol. XV, Núm. 43, (enero-abril, 1997), Colegio de México, p. 80.

Ventura A. C. (2016) ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula abierta* 44. Pp. 91 – 98. Argentina.

Vergara F. M. (2016) La práctica docente un estudio desde los significados. *Revista Cumbres* 2 (1) pp. 73 – 99 Guadalajara México.

Vives V. T., Durán C. C., Varela R. M. y Fortoul V. D. G. T. (2013) La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. En *Revista de investigación Médica* 2014; 3 (9): 34 – 39. Universidad Autónoma Nacional de México, México, México.

Wittrock M.C. (1989) La investigación de la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos. Ediciones PAIDOS. Barcelona- Buenos Aires- México.

Yañez Q. A. I., Vera N. J. A., Mungarro M. J. E. (2014) Proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 16. Núm. 2. Pp. 11-129.

Yela G. J. A., Hidalgo R. C. I. (2010) El poder en Foucault: bases analíticas para el estudio de las organizaciones. *Cuadernos de administración*, Universidad del Valle. No. 44.

Yuren, M. (2005) Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Ethos y autoformación del docente (pp. 19-45) España: Ediciones Pomares.

Zorrilla F. M. M. (2002) Conferencia dictada en el marco del Panel Calidad y Equidad en Educación en la Escuela Normal Rural "Raúl I. Burgos" de Ayotzinapa, Guerrero, el 13 de junio de 2002. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Zetina L. I. J., Nieto S. M. G., Esquivel A. C. (2021) Teorías del aprendizaje que sustentan la educación preescolar y la formación docente. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Sonora. México.



# ANEXOS

## (Anexo 1) Registro de observación

### REGISTRO AMPLIADO DE OBSERVACIÓN



CLAVE: RO- 01-060922	
LUGAR O ESCENARIO: Esc. Prim. "Benemérito de las Américas"	
DURACIÓN: 30 minutos	
NOMBRE DEL OBSERVADOR: Manuel Avitud Camacho	
NOMBRE DEL OBSERVADO: Primer acercamiento a la escuela	
DESCRIPCIÓN DE ACONTECIMIENTOS, ACTIVIDADES O PROCESOS	ANÁLISIS
<p>7:40 a.m.</p> <p>Es una mañana nublada, en la que la humedad de la lluvia que estuvo presente durante gran parte de la noche anterior en la comunidad de San Isidro, dicha comunidad se encuentra al suroeste de la cabecera municipal de Tezontepec de Aldama, a las faldas del cerro de Huitel por su parte norte, al llegar a la comunidad se puede observar que la lluvia ha dejado charcos y deslaves de tierra sobre la calle de cemento hidráulico, que comunica a la escuela, sobre la cual existen casas y algunos locales comerciales. En estos momentos la calle comienza a verse con más afluencia de personas sobre el camino, algunas madres de familia, llevan a sus hijos tomados de la mano y van acercándose sobre la avenida principal para dirigirse a la entrada de zaguán blanco, descubierto a media altura y protegido por barrotes, que forma parte de la entrada de la escuela. Sobre la calle</p>	

**(Anexo 2) Fragmento de registro de entrevista**

CLAVE DEL REGISTRO DE ENTREVISTA	FECHA	LUGAR DE LA ENTREVISTA	DURACION
RE-2A121122	12/11/2022	TEZONTEPEC CASA	40 minutos
NOMBRE DEL ENTREVISTADO	AGE (Ana Frank)		
NOMBRE DEL ENTREVISTADOR	MACK		
DESCRIPCIÓN DE ACONTECIMIENTOS, ACTIVIDADES O PROCESOS			ANÁLISIS
<p>7:15 p.m.</p> <p>Para esta entrevista, solicité a la maestra que, si podía verla en otro lugar, debido a que la semana fue complicada en cuanto a tiempos, y ella no pudo atenderme en sus horas libres, cuando les imparten a sus alumnos la clase de inglés o de computación. Ella, accedió amablemente y me dijo que tendría un poco de tiempo libre el sábado por la tarde.</p> <p>Entonces le dije que si me hacia el grande favor, y quedamos que a las siete de la tarde estaría bien.</p> <p>Ya en la hora indicada nos encontramos y ordene dos tazas de café, y un pan, para tomar mientras platicábamos.</p> <p>La maestra Anel, decidió estudiar una maestría, y por tanto anda, también saturada de tiempo.</p> <p>Para romper el hielo le pregunte  Mack: Hola maestra, buenas tardes, ¿cómo le fue hoy?</p> <p>AF: Hola maestro, buenas tardes, pues bien, ando un poco cansada</p>			

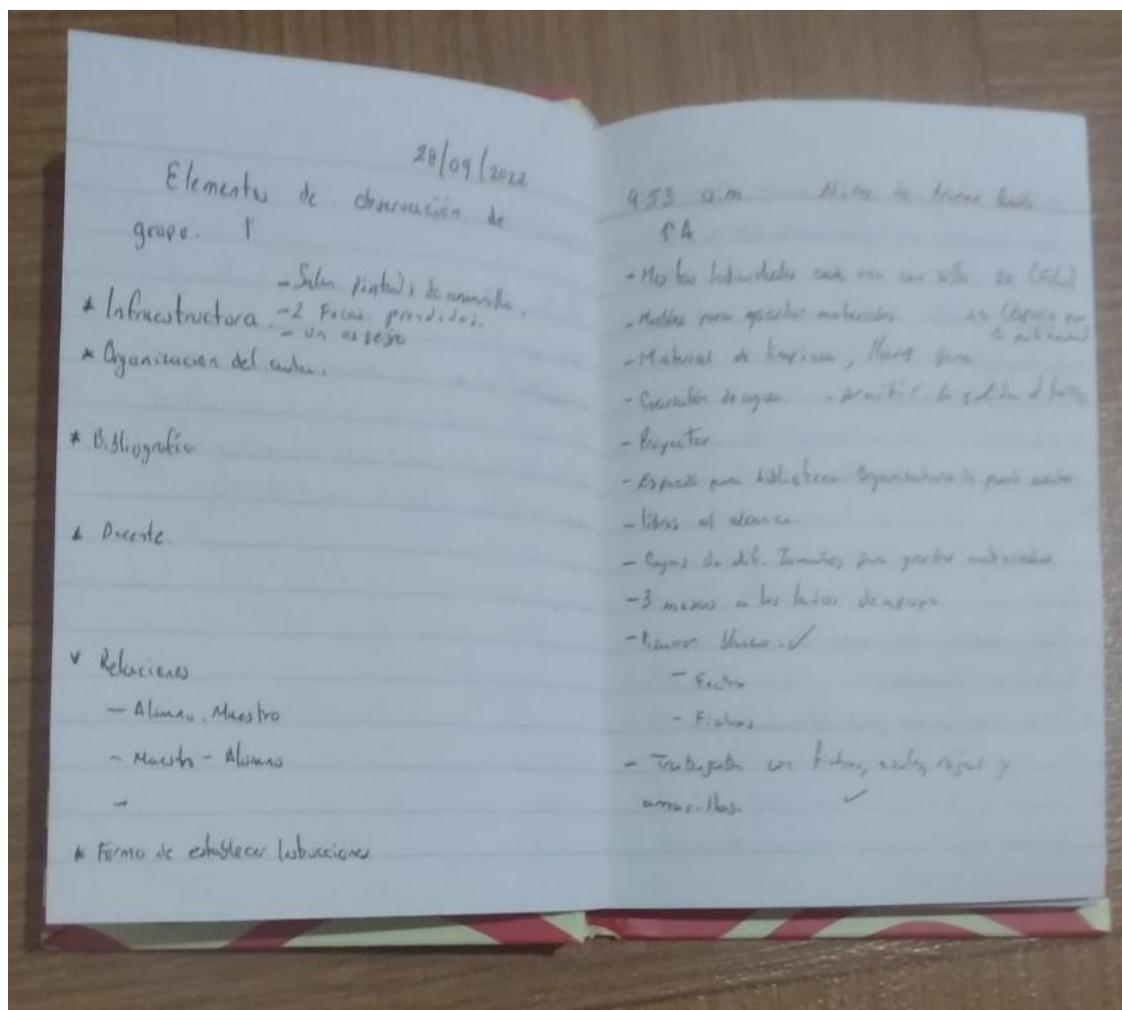
entonces no había agua adentro de las casas, pero si había llaves públicas en las esquinas, ahí llevábamos nuestras cubetas y entre más cubetas hubiera, para mí mejor, porque ese tiempo lo aprovechaba para platicar con él. Él no iba por agua, iba especialmente a verme, por eso le encargaba mi cubeta a las que iban atrás de mí, les decía, "hay me van adelantando mi cubeta por favor", y yo mientras platicaba con él,

**Mack:** Una de las cosas que observé en la entrevista anterior, es que te tocaron maestros muy estrictos, muy, muy estrictos.

**AF:** Muy estrictos, demasiado estrictos, era otra cultura, era todo diferente, tenía una maestra que se llamaba Leonor, ella utilizaba una vara de membrillo o la regla, pero bien chistosos sus castigos, recuerdo algo que me dejó marcada, la maestra nos dictó y en la palabra colón, yo no sabía dónde llevaba el acento la palabra colón, lo puse mal, y entonces me dio un varazo, me dijo <<pon tus manos, aquí, encima del escritorio">>, y puse mis manitas, entonces me dio tres varazos por no saber colocar el acento a la palabra Colón, que lo lleva en la segunda "o", después ya lo supe.

Cuando andaba uno parada o de traviesa, nos dejaba todo el día parado en una esquina, todo el día con la libreta trabajando de pie, esos eran los castigos de antes.

## (Anexo 3) Cuaderno de notas



### Anexo 4 (Subrayado de datos empíricos)

<p><b>siento que con los pequeños.</b></p> <p>Un día me estaba analizando, me dije a mi misma, <b>"antes a donde me mandaran decía que sí", hasta con mi familia y yo les decía, nadie quería tal grado y yo lo tomé, entonces ellos me decían para que te metes en problemas, por algo no querían ese grupo y yo les decía "para mí es un reto ese grupo, a donde me manden ahí voy".</b></p> <p>Ahora con lo de la pandemia, he trabajado dos veces con tercero, segundo y primero, me siento, <b>más cómoda con los grados pequeños.</b> En los superiores he estado dos o tres ciclos con grados superiores, ahí los contenidos son más complejos, <b>en los grados inferiores, también, porque tiene otra dinámica, otra forma de como transmitir el conocimiento.</b></p> <p>Mack: ¿Cómo resuelve sus retos?</p> <p>Gaby: <b>Considero que siempre he tratado de buscar soluciones, ahora investigo,</b> por ejemplo, <b>antes como no tenía al alcance la tecnología, entonces a partir de la pandemia cuando ya hubo la necesidad de tener internet, o un poco antes, una compañera me motivó a que bajara mi propia línea, para que buscara materiales que pudieran servir al aprendizaje de los niños, fue así como obtuvimos la línea familiar con mis papás, de ahí me envían la señal y ya de ahí comencé a buscar materiales y a escuchar audios y videos relacionados con los</b></p>	<p>¿Que significado tiene para la docente el <b>dominio o control de grados inferiores?</b> (p. 2)</p> <p>¿De que manera influye la <b>familia en las decisiones profesionales</b> de la docente? (p.2)</p> <p>¿Qué sentido le atribuye la docente a la <b>misión</b> que tiene con su <b>profesión?</b> (p.2)</p> <p><b>Afinidad por los grupos inferiores</b> (p. 2)</p> <p>¿Qué significados le atribuye a la enseñanza en los grados inferiores? <b>Identidad</b> (p.2)</p> <p><b>Innovación didáctica</b> ¿Cómo relaciona el uso de la tecnología con la enseñanza? (p. 2)</p>
--	---

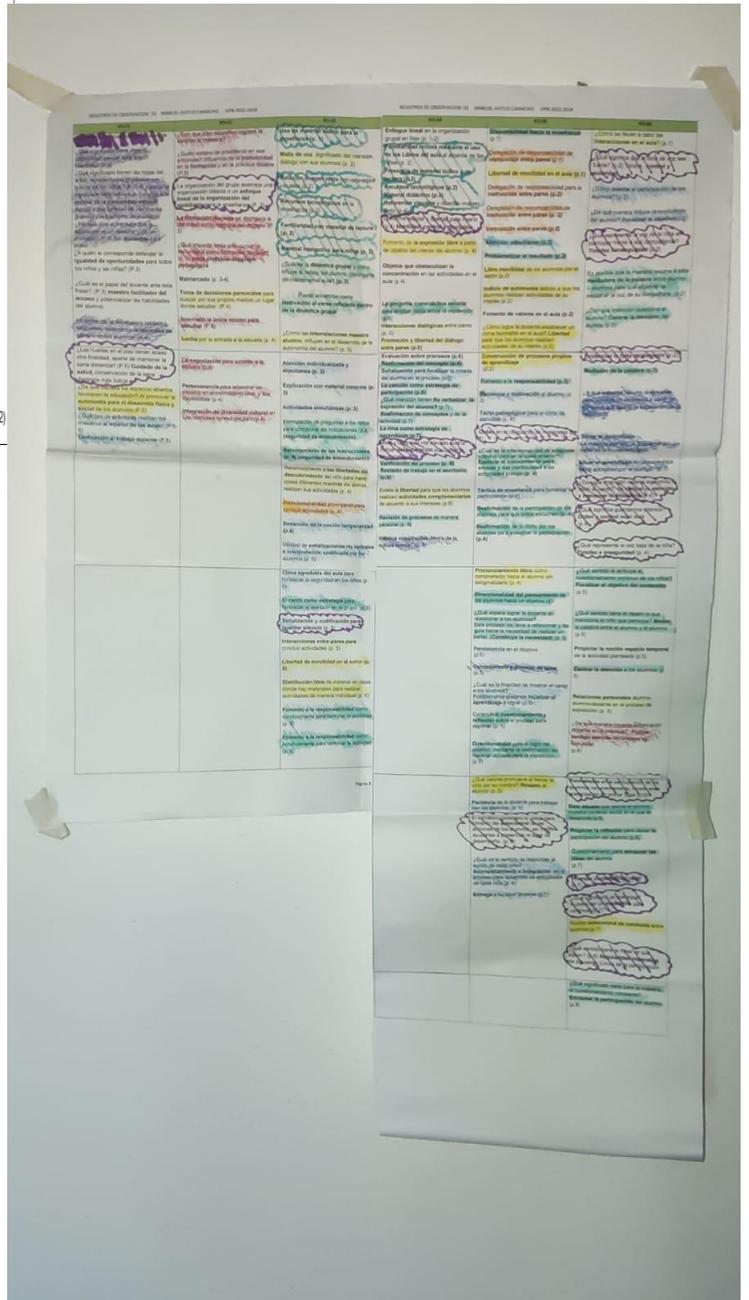
### Primeras conjeturas e inferencias factuales, preguntas y códigos

<p>Mack: ¿Recuerdas su nombre?</p> <p>Gaby: mmmm, solo sé que se llamaba Juan, no recuerdo sus apellidos</p> <p>Gaby: Si maestro Juan, ¿Para bien o para mal?</p> <p>Mack: mmmm, bueno que te haya dado más elementos.</p> <p>Gaby: mmm, la que también recuerdo mucho es la directora, la maestra Marielena, de la comunidad de donde soy, porque ella fue mi maestra de primero y segundo. Entonces, a ella la recuerdo, porque, <b>como ya sabía leer y escribir, los números, las sumas y las restas, cada vez que yo acababa de hacer mis trabajos ella me daba la oportunidad de salirme me decía &lt;&lt;Salte hija, tienes derecho a salir un rato, en lo que terminan tus demás compañeros&gt;&gt;, entonces, a veces llevaba a su hija, más chiquita, y yo jugaba con ella.</b></p> <p>Gaby: Y pues sí, a ella la recuerdo por eso. Ya ahora de grande cuando nos encontramos otra vez, me vio y me dijo sorprendida "¡Gaby!, ¿Qué andas haciendo aquí?, así que le dije, "Pues aquí andamos maestra", me dio un abrazo y se fue.</p> <p>Mack: ¿Recuerdas en que año fue tu maestra?</p> <p>Gaby: ¡Huy profel!, (duda, mueve los ojos hacia arriba), como en el noventa y tres o noventa y cuatro. Fue en primero y segundo.</p> <p>Mack: ¿De primero y segundo?</p>	<p style="text-align: center;">Primeras</p> <p style="text-align: center;">interpretaciones</p> <div style="border: 1px solid red; border-radius: 10px; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>Recuerda la <b>libertad</b> para salir del aula cuando terminaba sus tareas. (p.6)</p> </div>
--	---

## (Anexo 5) Definición, análisis y agrupación de códigos

REGISTROS DE ENTREVISTA MANUEL AVTUD CAMACHO UPN (2022-2024)

RE-01	RE-02	RE-03	RE-04	RE-05
Reflexión sobre la propia práctica (p.2)	Felicidad (p.1)	Interacciones maestro-alumno (p.1)	Ser Arriesgada (p.1)	El ejercicio del poder (p.1)
Límites familiares (p.2)	Formación para el trabajo (p.2)	(p.1)	Imprudencia (p.2)	Intereses en el campo (p.1)
Temor al fracaso (p.2)	Disciplina (p.2)	Intencionalidades (p.1)	Miedo y desafío (p.2)	
Placer por aprender (p.2)	Recursos económicos limitados (p.2)	Límites de la reflexión (p.1)	Superación de adversidades (p.2)	Ejercicio del poder (p.1-2)
Modelar (p.2)	Formación para el trabajo (p.3)	Reflexión docente (p.1)	Vencer miedos (p.3)	Disponibilidad (p.2)
Adaptación y readaptación (p.2)	Tradiciones y costumbres familiares (p.3)	Vacios en el aprendizaje (p.1)	Superar adversidades (p.3)	Formación docente y personal (p.2)
Afinidad por la música (p.3)	"vida triste pero feliz" (p.1,2)	Error y aprendizaje (p.2)	Apego a la norma (p.3)	Dominio o control de grados inferiores (p.2)
La memorización (p.3)	límites al pensamiento (p.3)	Educación Vivencial (p.2)	"chistosos sus castigos" (p.3)	Familia, y decisiones profesionales (p.2)
Enseñanza mecanicista (p.3)	figura docente modelo (p.3)	Verificación de aprendizajes (p.2)	Construcción de la conducta (p.4)	Misión y profesión (p.2)
Estimulación del pensamiento (p.3)	Modelo de maestra (p.4)	Autoevaluación docente (p.2)	Conductismo (p.4)	Afinidad por los grupos inferiores (p.2)
Prescripción (p.3)	Docencia y violencia (p.4)	Noción de construcción (p.2)	Cultura del castigo (p.4)	Identidad (p.2)
Reconfiguración (p.3)	Vivir para trabajar (p.5)	Repensar la práctica (p.2)	La honestidad (p.4)	Innovación didáctica (p.2)
Libro de texto (p.3)	Gratitud (p.5)	Recursos tecnológicos (p.3)		





CATEGORÍA 1			
La formación docente, un cruce entre acontecimientos y procesos para comprender la docencia actual			
PATRON: Formadores y formados; el ciclo desde y para la enseñanza - aprendizaje			
REGISTRO	FRASE	CONCEPTO	AUTORES
RE 01 P. 7	<<van a decir que me pasa todo, que me pasa con diez, o que me pasa las tareas>>	implicación desde la docencia paterna	Ferri Guillot "la formación"
RE 02 P.1	"una infancia pobre pero feliz"	Condiciones económicas	
RE 02 P. 2	les das algo de comer a tus hermanitas	Responsabilidades (valor) Rol familiar,	
RE 02 P.2	una vida triste, pero feliz		
RE 02 P. 7	Si te gusta estar parada, anda, quédate ahí parado todo el día	El castigo	JONES "La genealogía del maestro urbano" (violencia)
RE 02 P.7	Aquí se lo dejo maestro, usted me lo va a educar, si se porta mal, arrímelos tierra, o le voy a traer una vara, y usted me lo ejecuta	Control de la disciplina escolar	
RE 02 P. 10	mi morra, así les decían a sus novias, mi morra	Regionalismos, convergencia cultural (mercado lingüístico)	

Recuperar las frases de la categoría social para construir patrones y categorías más sólidas.

### (Anexo 8) Proceso de triangulación

